Actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde

Groupe pour l'organisation du colloque de l'OSGE

Les besoins des petits sont grands

CRÉDITS

Responsable de la publication des actes
CHANTALE BOUTIN

Coordination de la production des actes
CHANTALE BOUTIN

Conception graphique
MARIE CHICOINE, Marigraf

Montage
CLAUDE GUÉRIN

Photographies du colloque
ADRIEN HUBERT, Ministère des Communications

Correction et relecture
ANNE-MARIE LAPLANTE
HÉLÈNE PERRAULT
DANIÈLE CARON

Photocomposition
COMPOSITION FLEUR DE LYSÉE INC.

Impression
LES PRESSES ÉLITE

Les rapports d'ateliers et de tables rondes ont été présentés tels que rédigés par les auteurs respectifs.

La reproduction totale ou partielle des textes est autorisée à la condition d'en mentionner la source.

Le Groupe pour l'organisation du colloque de l'Office des services de garde à l'enfance n'endosse pas nécessairement toutes les opinions émises dans ce document.

***DÉPÔT LÉGAL** : premier trimestre 1986*
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-12801-X

TABLE DES MATIÈRES

10 **REMERCIEMENTS**
11 **PRÉSENTATION**
12 **OUVERTURE**
Pauline Marois 15 **Allocution d'ouverture**
Simone Monet-Chartrand 17 **Conférence d'ouverture**
21 **LES ATELIERS ET TABLES RONDES**

1. LES RECHERCHES SUR LES EFFETS DE LA GARDERIE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT 23

Ellen Moss et autres 24 **L'importance des expériences sociales sur le développement des connaissances sociales**
Marcel Trudel 26 **L'importance de l'expérience de garde sur le développement de la compétence sociale chez le jeune enfant**
Marie Jacques et autres 30 **L'attachement et la garde du jeune enfant**

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT 33

Louise L. Boulianne 34 **Le développement de la communication**
Louise Bourgault 36 **La communication non verbale adulte-enfant en milieu de garde : un mode de relation privilégié**
Louise L. Boulianne 39 **Atelier de stimulation de la communication et des habiletés langagières**
Louise Paquette 40 **L'éveil sonore de l'enfant de 0 à 3 ans**
Guylaine Dostie 43 **Développement psycho-sexuel de l'enfant : une intervention éducative**

3. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN MILIEU DE GARDE 49

Camille Gariépy 50 **L'observation, un outil de travail privilégié pour l'éducateur-trice**
Aline Hachey 55 **Utilisation du quotidien comme moyen privilégié de stimulation des jeunes enfants**
Francine Lauzon 57 **L'enfant ayant des comportements agressifs : comment créer un encadrement supportant?**
Ghislaine Grand 59 **Vivre avec les enfants sans chicane, est-ce possible?**
Hélène Allaire
Catherine St-Hilaire et autres 63 **Garderie et maternelle : complémentarité ou compétition?**
Renée Condé-Icart 68 **Les enfants immigrants en garderie, un défi aux processus traditionnels**
Sylvie Hétu 70 **Massage pour le jeune enfant**

4. L'ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS DANS LES SERVICES DE GARDE 73

Chantale Brouillet 74 **Guide d'élaboration d'un programme d'activités**
Jacques Bertrand 76 **Le programme d'activités à la garderie Le Petit Navire, vers une politique éducative**
Odette Girard
Anne Beauclair 79 **Échange sur les expériences de ressourcement pédagogique des éducateurs-trices**
Manon Champagne
Francine Godin 84 **Organiser une salle de garderie par coins d'activités**
Danielle Lenoir 85 **Le service de ludothèque**
Micheline l'Espérance-Labelle 88 **Introduction douce à l'informatique pour les enfants de 2 à 8 ans**

5. LES PARENTS ET LES SERVICES DE GARDE 91

Hélène Besner 92 **La transition famille-milieu de garde**
Thérèse Baillargeon
Michèle Marquis et autres 95 **La participation des parents en garderie ou «Le rêve peut-il devenir réalité?»**
Éric Alsène et autres 101 **Bilan et perspectives dans la gestion des garderies**

6. LE PERSONNEL DES SERVICES DE GARDE 111

Guy Pelletier 112 **Portrait des éducatrices et des éducateurs en garderie au Québec en 1985**
Nicole Simard 117 **La reconnaissance d'acquis de formation et l'attestation d'études collégiales en garderie**
Françoise Fréchette 118 **Comment vont vos relations de travail?**

7. LA SANTÉ PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT EN MILIEU DE GARDE 125

Élizabeth Pelletier-Grandbois 126 **L'enfant malade en garderie**
Ellen Unkrig Staton 130 **Infection control in day care centers, what can day care staff do to help?**
Célyne Muloin 133 **Les enfants maltraités, abusés, négligés : comment les dépister en garderie?**
Line Deschamps
Monique Richard 138 **Les abus sexuels en garderie : est-ce possible?**
Gérald Boutin 141 **La prévention et l'intervention précoce en milieu préscolaire**
Bernard Terrisse

Danielle Larocque *Louise Roy*	145	**Prévention et dépistage dans une agence de services de garde en milieu familial**
Monique Proulx et autres	148	**Le rôle des organismes de santé par rapport aux services de garde**
8. L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE DES SERVICES DE GARDE	157	
Claire Truchon-Gagnon et autres	158	**Causes, manifestations et solutions aux problèmes de bruit en garderie**
Steen Esbensen	160	**L'aménagement des aires de jeu pour les jeunes enfants : comment éviter le danger ?**
9. LE FINANCEMENT DES SERVICES DE GARDE	165	
Ruth Rose	166	**Les modalités de financement**
10. LES SERVICES DE GARDE AU QUÉBEC ET LES EXPÉRIENCES HORS QUÉBEC	173	
Jocelyne Tougas	174	**La garde en milieu familial : une option de qualité**
Christine Dubreuil	181	**Les garderies en milieu de travail, plus qu'une solution intéressante**
Hélène Canesson	182	**Évaluation des services de garde : projet pilote de Medicine Hat, Alberta**
Marc Provost et autres	186	**Les expériences hors Québec : des modèles différents à explorer**
	196	**CLÔTURE**
	198	**Conférence de clôture**
Rachel Betsalel-Presser	198	**«Les services de garde : prospective, quatre points de vue.»**
Denise Richard	199	
Francine Tougas	200	
Charles Caouette	202	
Stella Guy	205	**Allocution de clôture**
	207	**ANNEXE 1 - Liste des ateliers et tables rondes présentés lors du colloque.**

ACCUEIL ET INSCRIPTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS.

LES ACTIVITÉS : EXPOSITION «NÉ-E POUR NAÎTRE» ; UNE PETITE ENFANCE DANS LA VIE; LANCEMENT DU VIDÉO «C'ÉTAIT EN 1949... À LA GARDERIE SAINT-ENFANT-JÉSUS».
PANEL SUR LE FINANCEMENT DES SERVICES DE GARDE. MICHELINE LALONDE-GRATTON, RICHARD CARTER, LOUISE HAREL, CLAIRE LAMARCHE, GHISLAINE LALANDE, THÉRÈSE LAVOIE-ROUX; AU MICRO, DENISE CASIMIR.

REMERCIEMENTS

Réussir un colloque de cette envergure a été possible grâce à la collaboration de plusieurs personnes et institutions. Le Groupe pour l'organisation du colloque de l'Office des services de garde à l'enfance tient à les remercier très chaleureusement.

Nous voulons remercier plus particulièrement :

- L'Office des services de garde à l'enfance pour sa précieuse collaboration, pour la confiance qu'elle nous a témoignée et pour le support technique et professionnel qu'elle a mis à notre disposition.

- La directrice générale, Mme Chantale Boutin, pour son dynamisme et sa détermination, sa participation active dans chacun des comités et pour la qualité du travail accompli tant au niveau de l'organisation de l'événement qu'au niveau de la coordination de la publication des actes du colloque.

- Le personnel de la Direction de la recherche et des communications de l'Office pour ses précieux conseils et son support constant.

- Le comité aviseur sur le contenu du colloque pour ses conseils judicieux lors du choix des thèmes et de l'orientation générale du colloque.

- Les conférencières et conférenciers, les personnes ressources et les animatrices et animateurs d'ateliers et de tables rondes pour l'excellence de leur travail.

- Mmes Louise Laframboise et Monique Thériault, respectivement responsable du secrétariat et de l'organisation, qui ont assisté Mme Boutin aux différentes étapes de l'organisation et de la réalisation du colloque. Mmes Laframboise et Thériault n'ont pas ménagé leurs efforts.

- Mme Marie Chicoine pour la qualité de son travail et le professionnalisme dont elle a fait preuve lors de la conception graphique de la présentation des documents et en cours de réalisation de ceux-ci.

- Les bénévoles et le personnel de soutien qui ont facilité la réalisation des activités lors du colloque, dans un climat d'accueil et de sérénité.

- Le comité communication pour son travail lors du colloque.

- Les participantes et participants, qui par leur sérieux et leur enthousiasme, ont contribué à faire de cet événement, un succès.

À toutes ces personnes, nous manifestons notre reconnaissance.

NICOLE SIMARD
Présidente
Groupe pour l'organisation du colloque
de l'Office des services de garde à l'enfance.

En septembre 1985, au Palais des Congrès de Montréal, a eu lieu un premier colloque provincial sur le thème de la qualité de vie dans les services de garde. La réussite de ce colloque repose sur les mille cinq cents personnes : travailleuses et travailleurs, parents, professeurs-res, chercheurs-res et intervenants-es, représentants-es d'organismes et de services de garde du Québec. Toutes ces personnes se sont réunies pour partager leurs analyses, leurs expériences de travail et leur vécu afin de se donner des moyens pour assurer la qualité de vie dans les services de garde.

Les actes du colloque témoignent de la diversité et de la richesse des présentations réalisées lors de cet événement.

Plus qu'un simple recueil de textes, nous croyons que ce document servira d'outil de référence et de réflexion à tous ceux et celles qui, de fait ou de coeur, sont concernés par l'amélioration de la qualité de vie de toute une génération d'enfants.

Vous trouverez dans ces actes, le compte rendu de la majorité des ateliers et tables rondes rédigés par les personnes ressources concernées, ainsi que les textes des allocutions et conférences d'ouverture et de clôture. Certaines activités et quelques ateliers, par leur mode de fonctionnement, rendaient difficile leur présentation.

Toutefois, nous avons joint en annexe, la liste complète des ateliers et tables rondes ainsi que les noms et lieux de provenance des responsables.

De plus, au cours de l'année 1986, un montage vidéo portant sur l'ensemble des activités du colloque sera réalisé par l'Office des services de garde à l'enfance.

Nous souhaitons que l'ensemble de ces productions contribue à assurer le mieux-être des petits et des grands qui participent à leur développement.

CHANTALE BOUTIN
Responsable de la publication

LA COMPAGNIE DES IMPROVISATEURS ASSOCIÉS (CIA); JULIE VINCENT, DENIS BOUCHARD, JOHANNE FONTAINE, CLAUDE LAROCHE.

MME NICOLE SIMARD, PRÉSIDENTE, GROUPE POUR L'ORGANISATION DU COLLOQUE DE L'OSGE; MME SIMONE MONET-CHARTRAND, CONFÉRENCIÈRE; MME PAULINE MAROIS, MINISTRE DÉLÉGUÉE À LA CONDITION FÉMININE.

NOTES DE L'ALLOCUTION D'OUVERTURE

Mme Pauline Marois
MINISTRE DÉLÉGUÉE À LA CONDITION FÉMININE
Gouvernement du Québec.

LES BESOINS DES PETITS SONT GRANDS, titre merveilleusement choisi qui parle par lui-même! Quand on regarde la population par la lorgnette démographique, on pourrait aussi dire LE BESOIN DE PETITS EST GRAND. 6.5 millions, ça peut devenir fragile en Amérique du Nord si le taux de natalité se maintient sous le seuil de remplacement (actuellement à 1,4). Des enfants, on en aura d'autant plus que nous, les femmes, ne seront pas pénalisées d'en avoir. Et certaines mesures sont rendues essentielles en 1985 :

- congés de maternité;
- protection de l'emploi;
- services de garde.

Accessibilité des services

J'ai envie d'aborder le sujet par le biais de la nécessaire autonomie financière des femmes. Saviez-vous que sur 100 adolescentes aujourd'hui, 86 d'entre elles auront tôt ou tard à subvenir aux besoins de leurs enfants? Elles seront de plus en plus nombreuses à travailler par nécessité : mono-parentale; soutien de famille; support au revenu du conjoint. Par volonté de participer au marché du travail : prendre sa place à côté de l'homme; mettre à profit sa capacité productive.

La nature a prévu que la femme portait et mettait les enfants au monde. Ça ne signifie pas que sa seule occupation, sa vie durant, doit être d'élever ses enfants.

M. Lévesque disait l'an dernier à l'occasion d'une conférence de presse donnée conjointement avec Mme Leblanc pour annoncer Décisions 85, que le Québec ne pouvait se passer de 52% de ses cerveaux. Il avait bien raison.

Trop longtemps les femmes ont été exclues de l'activité sociale, politique et économique. Elles ont été reconnues, trop longtemps, comme porteuses d'enfants et seules responsables de leur éducation (réseau scolaire, orphelinat du temps, etc.). Les femmes ne veulent plus de ça. Elles veulent des enfants et elles veulent partager les plaisirs et les responsabilités de leur éducation. Elles veulent aussi pouvoir être formées et travailler dans le secteur de leur choix, participer à la vie sociale, économique et politique.

De plus en plus de femmes en formation accèdent à des postes plus élevés qu'avant. Ça doit se poursuivre dans ce sens pour le mieux-être de la société québécoise toute entière.

Mais tout ça sera concrètement possible quand les femmes qui ont des enfants pourront aussi avoir accès à des services de garde. Pour moi, c'est là une conviction profonde. C'est pourquoi j'ai annoncé en conférence de presse récemment que je porterais à 100 000, d'ici 1990, le nombre de places de garde en garderies, agences et milieu scolaire. Ce n'est qu'à cette condition que la société pourra prétendre donner des chances égales d'accès au travail. Et je dis bien la société, car on ne peut plus compter uniquement sur les moyens du gouvernement.

Financement

Je serais tentée de faire une comparaison entre le plein emploi, le développement et le financement des services de garde :

- Difficulté pour le gouvernement de les réaliser seul et cul de sac si tous les intervenants ne se mettent pas ensemble;
- impensable financièrement de faire payer la facture par le gouvernement à moins d'augmenter les taxes considérablement ou devoir se priver de d'autres services tout aussi essentiels.

Formule testée et qui a réussi dans le cas des problèmes liés au plein emploi : création d'un nouveau partenariat qui a conclu des ententes sur le partage du temps de travail.

Pourquoi ne pas faire la même chose pour le développement et le financement des services de garde?

Il est clair que le gouvernement a des responsabilités, mais peut-être pas l'entière responsabilité. La société tire profit de la force de travail des femmes et de l'accroissement de la population. À ces bénéfices partagés correspondent également des coûts qui doivent être partagés. Pourquoi pas par les municipalités, les entreprises privées, les institutions financières, les organismes publics et parapublics.

Certaines initiatives tentées de bonne foi parmi ces groupes, parce que sensibilisés, ont donné des résultats fort intéressants. Dans d'autres cas, il a fallu y mettre des incitatifs et un support financier. Et ça marche, timidement peut-être encore, mais ça marche. Ces initiatives doivent être multipliées au point de devenir chose courante. Chacun en retire un avantage, pas nécessairement toujours financier, mais un avantage certain à avoir des services de garde :

- création d'un meilleur tissu social dans certains quartiers;
- meilleure qualité de relation familiale dans certains cas;

- meilleure productivité des travailleurs et travailleuses;
- intérêt pour des familles de s'installer dans tel développement, tel quartier ou telle municipalité selon les services de garde offerts;
- intérêt pour une institution financière d'ajouter 200 000 $ à ses transactions;
- création d'emplois : cinq enfants en garderie ou quatre enfants en milieu familial donneront un emploi.

Bref, les familles et le milieu y trouvent leur compte. Et par dessus eux, les enfants.

Depuis la création massive des garderies en 1972-1974, les frais se sont partagés entre le gouvernement et les parents. Les années ont passé et on s'aperçoit qu'il faut élargir nos sources de financement pour créer le nombre de places correspondant à nos besoins.

Bien sûr les déductions fiscales pour frais de garde, les exemptions pour enfants à charge, les programmes d'aide financière, toutes ces mécaniques peuvent être réaménagées.

Bien sûr, les coûts pour les parents peuvent être réduits en fonction de leur moyen.

Mais si tous ceux qui en tirent un profit, fût-il indirect, y mettaient leur quote-part, on pourrait multiplier les services, et ce, à un coût moindre pour les usagers.

Diversité des services

Nous avons voulu un réseau diversifié pour répondre à un maximum de besoins : garderie de jour; garde en milieu familial; garde en milieu scolaire; halte-garderie[1]; jardin d'enfants[1].

Tous ces types de garde se complètent et répondent à des besoins différents. Mais il se pourrait bien que tous les types de besoins ne soient pas couverts par ces services. Il s'agit de voir si, à l'intérieur des cinq types, il y a des trous que nous pourrions combler en amenant des assouplissements à ce qui existe. Je suis prête à ce qu'on tente des expériences pilotes et qu'on trouve des solutions dans ces cas.

La loi est suffisamment souple pour permettre de réaliser des choses et d'innover. Et puis, il faut savoir qu'une loi, ça se modifie.

Qualité des services

Vous qui allez passer deux jours en atelier à échanger, à vous informer et à vous ressourcer, je sais que je n'ai pas à vous convaincre de la nécessaire qualité des services de garde. Que vous veniez d'une garderie ou d'une agence, j'ai la preuve que vous prenez vos fonctions à coeur et vous pouvez en être fières. Pour ma part, je suis convaincue que nous avons un réseau de garde de qualité supérieure, même s'il n'est pas complet.

Les expériences et la formation des unes et des autres liées à un intérêt que vous perfectionnez sont pour moi un gage de qualité. Je sais qu'on ne travaille pas dans les services de garde pour la paye, tant à la garderie qu'à la famille de garde. Je sais très bien combien c'est exigeant des enfants. Mais je sais aussi les plaisirs que ça procure et la satisfaction que l'on retire à les voir grandir heureux, actifs et bien dans leur peau, et de savoir qu'on y est un peu pour quelque chose.

1. On espère promulguer bientôt les articles de loi concernant ces deux types de services de garde.

«ENSEMBLE VALORISONS L'ENFANT»

Mme Simone
Monet-Chartrand
ÉCRIVAINE ET CONFÉRENCIÈRE.

Avant même de nous entretenir de ce sujet qui me tient à coeur - ayant une petite-fille de quatre ans et demi, Maïa, qui fréquente une garderie - je ne puis m'empêcher d'attirer notre attention sur la situation actuelle des enfants du Mexique, de l'Étiopie et de l'Afrique du Sud et de tant d'autres pays qui vivent quotidiennement, avec leurs parents et familles, la famine, la misère, la destruction et la guerre. Ces enfants sont voués à une mort précoce.

Alors pourquoi ne pas y réfléchir ensemble au moins pendant 30 secondes. Ce n'est pas trop, ni du temps perdu.

Malgré de réelles difficultés d'apprentissage des petits à la vie courante, les problèmes de séparation ou de divorce de leurs parents ou l'absence de l'un d'eux, des budgets restreints, d'insécurité d'emploi, de logement inadéquat, il n'en demeure pas moins que nous vivons au Québec, dans un contexte nord-américain, une situation privilégiée par rapport aux conditions de vie des citoyens-nes du Tiers-Monde et de leurs jeunes enfants.

Cela ne justifie guère que nous soyons des adultes passifs, comme des biens nantis, égoïstes et irréalistes, face aux nécessités d'apporter des changements au système dans lequel on vit. Et plus particulièrement, dans ce cas-ci, pour les services de garde afin de former de futurs citoyens bien équilibrés. Ceci dit, je tiens à remercier les organisatrices du colloque qui m'ont contactée avec beaucoup de gentillesse et d'efficacité. Merci à la présidente de l'Office des services de garde à l'enfance, Mme Stella Guy, qui a fait le premier contact téléphonique. Et enfin, je vous salue toutes, animatrices, bénévoles, professionnelles, étudiantes, techniciennes ou théoriciennes, chercheures et «trouveuses» de moyens d'embellir et de valoriser la vie des petits qui très, ou même trop vite, deviennent grands, du moins de taille...

Mme Nicole Simard, la présidente du Groupe organisateur a écrit une phrase qui m'a beaucoup fait réfléchir et qui a contribué à ce que j'accepte avec enthousiasme votre invitation. «Dépasser les limites du quotidien en utilisant nos ressources et celles de notre milieu.» C'est tout un code d'éthique et une attitude très positive.

Enfin, venons-en au point, votre programme indique :
9h00 Conférence d'ouverture. Là rien d'original.
Encore une conférence!
Pour moi à concevoir, à rédiger.
Pour vous à entendre, à assimiler.

Ne vous inquiétez pas trop. Laissez votre cahier de notes de côté. Détrompez-vous, vous n'avez pas d'examen à passer. Ce sera plutôt, en ce beau matin de mi-septembre, une causerie échange.

Ça vous va? Commençons par une question : Pourquoi donc nous réunissons-nous en cette fin de semaine de congé?

Surtout pour écouter une conférence, me direz-vous et avec raison mais plutôt pendant ces jours :

- pour échanger nos vues;
- partager nos expériences;
- exprimer nos désirs;
- entretenir de nouvelles perspectives, nous donner des trucs; des méthodes, des choix nouveaux;
- communiquer des moyens de réaliser nos rêves : une meilleure qualité de vie pour les petits qui poussent dans l'insécurité

Tel que demandé, j'ai essayé d'apporter mon grain de sel pour assaisonner les nombreux ingrédients qui composent le menu du colloque. Mère sept fois, grand-mère huit fois, je n'ai aucun mérite. Gardienne du foyer, selon l'expression des années 30-40, et éducatrice non-rémunérée, animatrice sociale, bénévole, revendicatrice féministe, citoyenne politisée, je conserve toutefois, dans ma pensée et dans mon coeur, une part de naïveté, de foi en l'utopie et aux valeurs spirituelles; et cela bien à contre-courant des modes et des standards de réussite professionnelle.

Personnellement, j'essaie de développer, au plus profond de moi, *la petite vertu d'espérance*, chère et louangée par le poète français du début du siècle, Charles Péguy.

Je prends le temps de sourire à l'espérance, jour après jour, surtout dans les plus mauvais jours. *La petite espérance* est une puissance latente, méconnue de ce monde matérialiste, dominateur, violent et endurci qui domine l'Est et l'Ouest; de ce monde presque décadent de cette fin du XXe siècle, en pleine ère atomique.
LA TERRE EN TREMBLE ET MOI AUSSI.

Quand il n'y a plus d'espérance, de nombreux problèmes nous guettent : suicides, drogues, terrorisme, dépressions nerveuses, fatalisme, négativisme, attitudes arrogantes, provocatrices des puissants contre les petits, les pauvres, les démunis.

Mais ensemble, j'ai bon espoir que nous réussissions à valoriser l'enfant, cette merveille. Vous vous êtes déplacées pour ça, pas pour entendre des jérémiades. Chantons plutôt : «Prendre un enfant sur son coeur, dans ses bras, par la main, par l'amour. Prendre un enfant pour le sien!» (paroles et musique Georges Moustaki).

Nos attitudes, tout au long de ces jours, seront ouvertes au partage, à l'aventure, confiantes dans le progrès, le succès de nos initiatives pédagogiques, de nos inventions, de nos choix face à la programmation. Bannissons, dans nos rencontres d'ateliers, les expressions problèmes, problématiques pour utiliser un vocabulaire plus stimulant, dégagé de toute mode, de tout jargon. Vous êtes des «intervenantes». Le mot est lâché!

Je vous félicite d'avoir choisi pour thème, «les besoins des petits sont grands». Inutile de parler abstraitement des services à la petite enfance et des problèmes qu'ils posent aux éducateurs, aux payeurs de taxes et aux gouvernements.

Ensemble, ayons durant ce colloque, comme tout au long de nos semaines de travail, le coeur, les oreilles et les yeux ouverts sur l'enfant. À mon oreille parviennent des airs de chanson de Jacques Brel, père, chantée par une mère, l'unique Petula Clark et qui débute ainsi : «Un enfant, ça vous décroche un rêve».

Rêve à réaliser, pour nous adultes, d'une meilleure qualité d'attention, d'approche, de confiance en leurs innombrables ressources, talents, capacités et aussi l'importance d'une présence active et souriante face à certains gros chagrins, à leurs secrets mal supportés, à leur insécurité émotive, affective, à leur immense besoin de tendresse. Pour récompense, une caresse vaut mieux qu'un bonbon. C'est meilleur pour les dents et la santé! Ce n'est pas gâter les petits que de les toucher, de les caresser, de les écouter, d'être attentifs à leurs secrets et mystères. Les programmes s'appliquent mieux.

Ces propos vous paraîtront peut-être désuets, des clichés moralisateurs et sentimentaux de grand-mère. Je ne m'en défends pas et ne les renie pas. Ils ont été rédigés après bien des dérangements occasionnés par les nombreuses fins de semaine de garde de Maïa. Mon seul temps de répit pour écrire, à travers tant d'autres activités domestiques et sociales, me fut accordé par Michel, le merveilleux grand-père qui vient de lui acheter une bicyclette qui a deux petites roues d'entraînement pour l'initier à s'en servir. Peut-être se sauvera-t-elle au loin?... Et nous occasionnera encore plus de surveillance, même après une kyrielle de recommandations. Fait à considérer, ce si joli véhicule offert en cadeau de fête lui apprendra à s'éloigner davantage de nous, de la maison, vers d'autres gens, d'autres paysages, d'autres aventures. L'usage de la bicyclette, du jeu est une initiation à la vie en société. Que de détachements il faut aux parents, aux grands-parents et aux éducateurs pour aider nos petits à devenirs grands. Et parfois trop vite, trop rapidement. On pousse dessus, au rythme affolant du trafic, des communications électroniques, de l'avion supersonique, de stars war. On les lance vers le XXI siècle avec en mains - et très tôt - une calculatrice. On les initie au monde de l'efficacité, du marketing, du super de la star... On craint d'en faire des inadaptés si on les laissent rêver, rire, jouer des tours, raconter des fables, être vraiment des enfants!

Je vous le confie très simplement, j'ai eu une enfance heureuse, une jeunesse active et enthousiaste, une vie adulte fascinante, quoique très difficile, mais riche en contacts humains, valorisants, stimulants à l'action sociale dans divers milieux. Comme épouse et mère, j'ai voulu réaliser les exigences de ma personnalité et de mes convictions, hors des modes, de la puissance de l'illusion, des méfaits du pouvoir, des critères établis de succès. Insomniaque, j'ai écrit au cours d'une nuit dans un petit cahier de notes : «Ce que j'ai fait de mieux dans ma vie, ce sont des personnes humaines : non des bébés, des petits enfants, mais des personnes.» Cette éducation d'adulte commence tôt et a des exigences et des joies quotidiennes parfois épuisantes, le plus souvent valorisantes pour tous : enfants, parents, société. À condition de mettre le prix, celui de l'amour.

Peut-être que je me vante pour m'encourager ou me réconcilier avec les épreuves et les difficiles heures et années de l'adolescence, des départs prématurés, des amours illicites et passagers, des déceptions de nos propres enfants devenus des jeunes adultes face à la société de consommation, de domination et de concurrence.

Les fables, les contes, les jeux, les rires et le merveilleux offerts dès l'enfance contribuent à établir une base solide de jouissance de la vie, d'une approche plus dynamique, plus positive face aux réalités de l'âge adulte. Nous formons des citoyens-nes, et la garderie est une mini-société où on leur apprend la valeur de la vie. Notre objectif n'est-il pas de développer très tôt chez les petits leurs talents, leurs capacités, leurs désirs de s'exprimer, de se faire aimer du plus grand nombre en étant sociables, aimables, utiles, tolérants et fiers d'eux?

Les programmes, les méthodes dites nouvelles ne sont que des moyens utilisés par les éducatrices pour éveiller l'enfant à sa personnalité, à ses responsabilités envers son entourage, celui de la famille, de la maison, de la rue, de la garderie, du parc, du lit, de tous, des plus petits aux plus grands.

N'oublions pas les objectifs vraiment éducatifs, trop tracassés par le quotidien et ses difficultés.

Chères amies, chers amis, en 1985, les ressources actuelles pour valoriser les talents, l'éveil créateur et social de nos petits existent. Elles peuvent même être décuplées. Elles le doivent.

Il n'y a pas de prix trop élevé pour leur épanouissement, en vue de les aider à devenir des citoyens-nes à l'esprit civique, à responsabilité sociale exercée consciencieusement dans un monde que l'on doit civiliser et humaniser. Voilà mon message. Je sais que vous y travaillez avec ardeur. Bon succès!

LES ATELIERS ET TABLES RONDES

LES ÉDUCATRICES ET LES ÉDUCATEURS EN GARDERIE DU QUÉBEC (ATELIER).

BILAN ET PERSPECTIVES DANS LA GESTION DES GARDERIES (TABLE RONDE).

PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS LORS D'UN ATELIER.

1. LES RECHERCHES sur les EFFETS DE LA GARDERIE sur le DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

RACHEL PROULX-ESKAINAZI, 5 ANS

L'IMPORTANCE DES EXPÉRIENCES SOCIALES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES SOCIALES

Mme Ellen Moss
Mme Teresa Blicharski
Mme Michelle Dumont
Mme Odile Tessier
CHERCHEURES
Laboratoire d'Éthologie Humaine
Université du Québec à Montréal.

Dans cet atelier, nous insistons surtout sur les bénéfices associés aux expériences sociales dans l'acquisition des connaissances générales. Comme pour la majorité des néopiagétiens, nous croyons à l'importance que revêtent les expériences interactives dans le développement de la pensée sociale de l'enfant. Cette croyance est très présente dans la communauté scientifique surtout depuis les dix dernières années où la théorie cognitiviste a connu une évolution conceptuelle importante. En effet, à l'heure actuelle on s'intéresse davantage à l'influence bidirectionnelle entre les expériences sociales et le développement cognitif. Dans cet article, nous abordons trois contenus centrés sur la problématique du développement des schémas sociaux et non-sociaux issus des rapports adulte-enfant et enfant-enfant.

Interactions adulte-enfant et développement d'habiletés à résoudre des problèmes chez les enfants d'âge préscolaire

Le contexte adulte-enfant devrait faciliter, pour l'adulte, l'élaboration de stratégies pédagogiques qui, tout en respectant les stades de développement cognitif, augmenteraient, pour l'enfant, l'acquisition d'habiletés à résoudre des problèmes. Trois grandes catégories de stratégies d'enseignement facilitatrices sont ressorties des recherches récentes : la structuration, l'élaboration et la régulation. Les stratégies structurales devraient surtout s'articuler lors de tâches bien définies telles que les jeux d'assemblage et de cartes. Au cours des activités de type dessin ou de type casse-tête, on peut utiliser des stratégies de discernement perceptuel ou fonctionnel. Quelles que soient les tâches assignées et les stratégies utilisées, l'objectif pédagogique consiste à faire en sorte que l'enfant ait toujours une perspective claire du résultat final même si les sous-buts initiaux se modifient au cours de la démarche de résolution de problèmes cognitifs. Notons que cet effort de coordination mémorielle n'est pas facile pour un enfant d'âge préscolaire. Aussi les stratégies pédagogiques métacognitives prennent toute leur importance dans la diversité des activités de résolution de problèmes. Encourager l'enfant à prévoir les résultats, à vérifier ses hypothèses et à réfléchir sur l'activité qu'il est en train de mener, voilà qui peut contribuer à sa meilleure compréhension des rapports moyens-fin. L'amener à vérifier la réalité améliore sa perception de ce qu'implique une performance adéquate. Si l'enfant a les outils nécessaires pour bien performer, il pourra alors progresser plus adéquatement, et ce malgré les exigences que représente toute situation d'apprentissage.

Importance des transactions sociales sur le développement de l'intelligence sociale

Au cours de la période d'âge préscolaire, l'enfant apprend progressivement à séparer son point de vue de celui d'une autre personne, à prendre le point de vue d'autrui, à saisir et à évaluer les conséquences de ses actions, à anticiper les actions et les réactions des autres, à générer des solutions multiples pour résoudre ses problèmes cognitifs et relationnels et doit enfin solutionner ses dilemmes moraux et maximiser ses conduites prosociales. C'est d'ailleurs à travers ce processus de résolution de problème et à l'intérieur des rapports interpersonnels avec des adultes et des pairs que l'enfant développe ses habiletés interactives et ses connaissances sociales.

Devant certaines difficultés comportementales et d'intégration au groupe de pairs, plusieurs chercheurs ont développé des techniques d'entraînement aux habiletés interactives afin de favoriser la fréquence et la qualité des rapports interpersonnels. En dépit de la pertinence de ces stratégies d'aides individualisées, nous croyons que la majorité des inhabiletés interactives ou des lacunes sociocognitives peuvent se résoudre dans l'action concrète des expériences sociales de tous les jours. Aussi, nous voulons souligner que c'est dans les expériences sociales fréquentes et diversifiées que l'enfant a le plus de chance de maximiser ses connaissances sociales qui le guideront à réaliser ses objectifs sociaux. Cette croyance supporte d'ailleurs la thèse de Piaget qui pense que c'est en agissant sur l'environnement physique et social que l'enfant réalise le plus d'apprentissages.

Les connaissances sociales en tant que représentations des relations sociales

Les expériences sociales, que ce soit avec des adultes ou avec des pairs peuvent être considérées comme le terrain propice pour le développement des connaissances sociales nécessaires à un fonctionnement social optimal. Si l'enfant comprend et identifie la nature des relations qu'il observe et dans lesquelles il est impliqué, il peut s'ajuster plus facilement au contexte relationnel immédiat et futur. Aussi, des informations précises concernant la nature et la qualité des perceptions des relations sociales chez les jeunes enfants permettraient d'identifier ceux qui présentent des inhabiletés perceptuelles susceptibles de perturber leurs relations sociales.

Une compréhension détaillée des perceptions sociales permettrait d'élaborer des techniques d'entraînement pour améliorer les apti-

tudes perceptuelles et conséquemment, les relations interpersonnelles. Les impressions que les enfants ont des gens sont susceptibles d'influencer le développement de leur style interactif ainsi que la nature des points de référence qu'ils utilisent pour porter un jugement sur les autres et sur les relations dans lesquelles ils sont impliqués. La conclusion pratique que l'on peut tirer est qu'il est important de vérifier auprès de l'enfant ce que signifie pour lui les situations sociales dans lesquelles il est impliqué afin de favoriser un meilleur ajustement personnel et cela dès le jeune âge

Conclusion

Ces trois présentations ont mis en évidence l'importance du rôle des adultes et de celui des enfants dans le développement de la compétence générale d'un individu. Si les rapports adulte-enfant visent l'éducation, la socialisation et le respect des valeurs et des normes sociales, les échanges enfant-enfant offrent l'occasion de mettre en pratique ce savoir et de développer des relations sociales mutuelles. En conséquence, l'enfant en pleine croissance a besoin d'évoluer dans ces deux mondes sociaux pour être en mesure de s'adapter adéquatement aux variations dans l'environnement. Aussi, ces deux mondes sociaux, caractérisés par des opportunités interactives différentes, permettent à l'enfant de dépasser ses propres limites et d'adopter alternativement un rôle d'expert et celui de novice.

Pour conclure, cinq idées centrales se dégagent de cet article. Premièrement, l'adulte est un support cognitif, affectif et social important dans la démarche de résolution de problèmes sociaux et non sociaux. Entre autres, il peut susciter chez l'enfant l'utilisation de stratégies métacognitives de plus en plus complexes pour atteindre des objectifs cognitifs. Il peut également intervenir comme agent de socialisation pour favoriser l'émergence précoce des capacités socio-cognitives, socio-morales, et interactives. Notons toutefois que le contexte enfant-enfant offre des opportunités similaires. Deuxièmement, la fréquence et la diversité des expériences dyadiques sont des éléments essentiels au développement de la compétence sociale d'un individu. Aussi, à l'intérieur des situations sociales multivariées l'enfant expérimente, exerce et développe ses connaissances sociales et ses aptitudes générales. Troisièmement, une influence bidirectionnelle opère entre l'intelligence sociale et les capacités interactives. Quatrièmement, c'est à partir des activités sociales concrètes quotidiennes que l'enfant développe les concepts susceptibles de l'aider à organiser son univers social et à s'intégrer adéquatement en groupe de pairs. Cinquièmement, la perception de ses propres rapports et de ceux ayant cours dans son environnement social influence probablement la fréquence et la nature des interactions sociales de l'enfant ainsi que le niveau d'intégration au groupe.

Sur la base de ces cinq énoncés, nous pensons qu'il ne faut ni minimiser les expériences sociales avec les adultes ni maximiser celles avec les enfants mais plutôt, notre tâche, en tant que parents, éducateurs et intervenants, est de procurer à l'enfant toutes les opportunités de vivre à la fois dans ces deux mondes sociaux complémentaires et ainsi entraîner des conséquences bénéfiques pour le développement de l'enfant

REMERCIEMENTS

Les auteures tiennent à remercier les enfants, les parents et le personnel de la garderie La Sourithèque Inc. pour avoir participé à leurs travaux de recherche. Nous voulons aussi souligner le travail de graphisme réalisé par Teresa Blicharski, ainsi que l'engagement de Guy Brouillette dans la traduction du texte de Ellen Moss *et coll.* De plus, nous avons fort apprécié le support des membres du Laboratoire d'Éthologie Humaine pour leur collaboration aux différentes étapes de ces recherches. Par ailleurs, nous voulons remercier la contribution de M. F.F. Strayer pour ses excellents conseils et pour l'animation de cet atelier. Enfin, les auteures remercient les organismes de subventions qui ont supporté ces travaux : le ministère de l'Éducation du Québec via ses programmes FCAC (volets Actions Spontanées et Équipes) et DGES, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale, le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (volets Stratégique et Recherche), et le Décanat des Études Avancées et de la Recherche de l'Université du Québec à Montréal.

NOTE

Il vous est possible de consulter l'ensemble de cette recherche. Pour les demandes de consultation et de tirés à part, veuillez écrire à l'adresse suivante :

LABORATOIRE D'ÉTHOLOGIE HUMAINE,
UQAM, 919 rue Cherrier, Montréal, Québec, Canada, H2L 1J1

BIBLIOGRAPHIE

DUMONT, M. (1985). *Compétences socio-cognitives, morales et prosociales chez l'enfant d'âge préscolaire.* Article en préparation pour la **Revue Canadienne des Sciences du Comportement.**

DUMONT, M., JACQUES, M., STRAYER, F.F. (1985). *Ressources parentales et activités sociales en milieu de garderie.* Article soumis pour publication dans la revue **Apprentissage et Socialisation.**

GARIÉPY, J.L., DUMONT, M. & STRAYER, F.F. (1985). *Développement de l'implication sociale chez l'enfant d'âge préscolaire.* Soumis pour publication dans **Behavior.**

HARTUP, W.W. (1983). Peer relations. In P.H. Mussen (Ed). *Handbook of child psychology*, vol IV. New-York : John Wiley and Sons.

JACQUES, M.J., STRAYER, F.F., GAUTHIER, R. & TRUDEL, M. (1985). *L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie :* II; Conflits sociaux et rapports de dominance. *Apprentissage et Socialisation.* Soumis pour publication.

MOSS, E. (1985a). *Interactions mères-enfants et différences intellectuelles individuelles. Apprentissage et Socialisation*, sous presse.

MOSS, E, (1985b). *The observation of teaching and learning strategies in parent-child and teacher interaction.* Actes du Colloque Observing and recording procedures for research with young children. Mai, Concordia University, Montréal.

MOSS, E. (1985c). *Using task analysis in developing instructional strategies for preschoolers, in submission.*

PERRY, D.G. & BUSSEY, K. (1984). *Social development.* New-Jersey : Prentice-Hall Inc.

PIAGET, J. (1965). *Le jugement moral de l'enfant.* New-York : Free Press.

SHANTZ, C.U. (1983). Social cognition. In P.H. Mussen & E.M. Hetherington (Eds), *Handbook of child psychology : Socialization, personnality and social development*, chapter 8, vol 3, 495-555.

SLUCKIN, A., & SMITH, P. (1978). *Two approaches to the concept dominance in preschool children. Child Development*, 48, 917-923.

STRAYER, F.F., CHAPESKIE. T.R. & STRAYER, J. (1978). *The perception of preschool social dominance relations. Agressive Behavior*, 4, 183-192.

STRAYER, F.F., TESSIER, O. & GARIÉPY, J.L. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire. Dans R.E. Tremblay, M.A. Provost & F.F. Strayer, *Éthologie et développement de l'enfant.* France : Stock/Laurence Pernoud.

TESSIER, O. (1984). *La perception sociale des rapports de dominance chez les enfants d'âge préscolaire.* Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal.

TRUDEL, M., GAUTHIER, R., JACQUES, M. & STRAYER, F.F. (1983). *L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie :* I : Les rapports et les rôles affiliatifs au sein du groupe. *Apprentissage et Socialisation*, 6, 4, 233-249.

VYGOTSKY, L.S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds). *Play : Its role in development and evolution.* New-York : Basic Books.

YOUNISS, J. (1980). *Parents and peers in social development : A Sullivan-Piaget perspective.* Chicago : The University of Chicago Press.

L'IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE DE GARDE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SOCIALE CHEZ LE JEUNE ENFANT

M. Marcel Trudel
CHERCHEUR
Laboratoire d'Éthologie Humaine
Université du Québec à Montréal.

L'atelier s'intéresse aux multiples facettes du fonctionnement social des enfants en milieu de garderie. L'objectif visé se situe à deux niveaux : d'une part faire ressortir les fondements même du fonctionnement social des enfants en groupe et, d'autre part, tenter de caractériser l'organisation sociale en fonction des différents groupes d'âge. Dans ce dernier cas nous voulons mettre en évidence jusqu'à quel point l'expérience de la vie en groupe de pairs influence le développement social des enfants d'âge préscolaire. L'expérience de groupe implique qu'un processus de socialisation par les pairs a inévitablement lieu à la garderie. L'atelier centre donc son intérêt sur l'enfant en tant qu'acteur important en milieu de garderie. De comprendre comment s'organise la vie sociale des enfants est d'une importance cruciale vis-à-vis la problématique de la qualité de vie en milieu de garderie, du fait qu'elle offre l'opportunité de faire ressortir les besoins des enfants au plan social. Cet atelier aborde l'analyse éthologique de trois des principaux aspects de l'organisation sociale : dans un premier temps il s'agit d'examiner l'organisation des rapports amicaux (i.e. de l'activité affiliative) entre enfants, secondo de faire le point sur les rapports de force vécus dans le groupe, et troisièmement d'évaluer s'il existe ou non une forme de coordination ou d'intégration de ces deux principales composantes de l'activité sociale. L'intérêt de la recherche est également de procéder à l'observation d'enfants dans leur milieu naturel ou habituel et selon une approche qui se veut descriptive.

Au plan analytique il importe peut-être de préciser comment l'éthologie conçoit ce qu'il est convenu d'appeler l'écologie sociale des pairs. On la définit comme un ensemble d'individus qui maintiennent entre eux une certaine proximité physique et qui sont inscrits ou impliqués dans des réseaux structurés de communication. Dans ce contexte, il s'agit donc d'examiner le réseau des relations entre les divers membres du groupe pour en faire ressortir la structure sociale qui caractérise leur groupe. L'organisation sociale pour sa part correspond en quelque sorte à l'équilibre social qui peut s'établir entre les activités qui assurent une certaine cohésion (comme les comportements affiliatifs) et celles qui ont comme conséquence de provoquer la dispersion des individus (comme des comportements agonistiques tels que des attaques, des menaces et des compétitions).

Traditionnellement, les études sur les garderies ont souvent négligé de faire l'examen de l'impact social, dans le sens par exem-

ple des réactions ou des réponses que peuvent susciter les actions des enfants sur la collectivité. Plus rares encore sont les recherches qui ont porté attention aux structures sociales de groupes caractérisant différents niveaux d'âge. Nos observations ont été réalisées en 1979-80 et 1980-81 à la garderie La Sourithèque Inc. située dans la région centre sud de Montréal. On a observé 134 enfants pendant cette période de deux ans. Les enfants sont regroupés selon le niveau d'âge (approximativement 1,2,3,4 et 5 ans). On enregistre alors tous les gestes sociaux émis par l'enfant-cible et ceux dirigés vers lui tout en identifiant quels pairs sont impliqués dans les échanges. Chaque enfant est observé quotidiennement au cours d'une période de 4 à 6 semaines. La grille d'observation (taxonomie comportementale) se compose essentiellement de comportements ou de gestes sociaux que l'on regroupe en sous-catégories (voir Tableau 1). Les catégories distinguent clairement les comportements affiliatifs de ceux dits agonistiques (impliquent des conflits sociaux), ainsi que les terminateurs des échanges.

Les activités affiliatives ou amicales

Le présent volet met en lumière le contraste qui existe dans les rapports affiliatifs s'établissant entre les enfants en très bas âge (6 à 30 mois) et ceux observés entre les partenaires de groupes plus âgés de la garderie. En comparaison des autres formes d'activités sociales, la fréquence des gestes affiliatifs se révèle plus importante, et ce, chez tous les groupes observés. Sur la base du nombre de gestes amicaux moyens émis au cours d'une heure d'observation, les résultats laissent voir une augmentation sensible de gestes affiliatifs en fonction de l'âge des groupes. Au niveau de l'organisation sociale des interactions affiliatives, nos analyses font ressortir la présence chez les enfants en bas âge de réseaux sociaux très modestes qui se ramifient et se complexifient de façon importante chez les enfants plus âgés. La mutualité (enfants qui se choisissent mutuellement) de ces échanges est un phénomène assujetti à l'âge des groupes, puisqu'on l'observe à partir du trentième mois. L'existence des cliques sociales (impliquent des regroupements d'enfants à partir de noyaux centraux autour desquels gravitent d'autres pairs) est déjà évidente chez les trois ans. On observe également les premières formes de différentiation sexuelle vers la fin de la seconde année des enfants. L'organisation affiliative des groupes en bas âge est donc simple et rudimentaire. La manifestation plus restreinte de comportements affiliatifs illustre néanmoins que l'activité cohésive du groupe n'est pas inexistante, mais plutôt en émergence.

TABLEAU 1
GRILLE D'OBSERVATION
Taxonomie comportementale

CLASSES	CATÉGORIES	SCHÈMES COMPORTEMENTAUX
AFFILIATION	Orientation	• *Coup d'oeil* • *Regarder* • *Tourner vers* • *Surveiller une cible*
	Approche	• *Faire un pas vers* • *Marcher vers* • *Courir vers* • *Suivre*
	Contact	• *Contact d'une partie du corps appliquée sans force* *«Caresser»* *«Toucher»* *«Donner un baiser»*
AGONISME	Attaque	• *Mordre, saisir, tirer-pousser* • *frapper, coup de pied, assaut* • *lancer*
	Menace	• *Fragment frapper* • *fragment coup de pied* • *déploiement facial* • *déploiement postural* • *chasser*
	Compétition	• *Lutte d'objet, chiper* • *supplanter* • *fragment chiper*
TERMINATEURS	Soumission	• *Détourner, faire petit* • *pas arrière, fléchir, crier* • *retrait, fuite*
	Perdre Garder Ignorer Manquer	

Les activités agonistiques ou conflictuelles

Lorsqu'on examine la totalité des actes agonistiques dirigés vers les pairs, on se rend compte que le nombre de gestes à l'heure diminue avec l'âge des groupes. On décompte ainsi plus de gestes agonistiques chez les plus jeunes comparativement aux groupes plus âgés. Même si on observe la même tendance au niveau des échanges de dominance (tous les gestes agonistiques suivis d'une certaine forme de subordination de la part de la cible sociale), on remarque que vers la fin de la période préscolaire c'est la majorité des gestes initiés qui ont pour conséquence d'amener de la soumission. Un examen plus qualitatif de ces gestes nous indique que les formes les plus sévères de conflits sociaux (comme les attaques et les menaces) décroissent avec l'âge des groupes du point de vue de leur fréquence. Cette tendance s'accompagne cependant d'une augmentation des échanges de nature compétitive qui sont suivis d'une perte d'objet ou d'espace. Par ailleurs, nos observations indiquent que le nombre de dyades qui ont été observées en situation de conflit est proportionnellement plus important chez les groupes en bas âge puisque le pourcentage décroît chez les groupes aînés.

Au niveau des relations de dominance, qui réfère aux échanges sociaux entre enfants et non aux traits de personnalité de l'individu, on se rend compte que le rôle de dominant est plus souvent contesté chez les plus jeunes. Une règle dite d'asymétrie (si un enfant en domine un autre, alors ce dernier ne le dominera pas) est à la base de l'analyse de ces rôles dyadiques.

Contre toute attente, notre examen des structures de groupe suggère qu'il existe une organisation hiérarchique des relations de dominance chez tous les groupes d'âge y compris chez les enfants de la pouponnière. Nous abordons alors les relations de dominance à partir d'une seconde règle dite de transitivité qui se définit comme suit : si «A» domine «B», et «B» domine «C» alors «A» domine «C». Très peu d'enfants enfreignent cette règle structurelle. On peut donc conclure que même chez les groupes les plus jeunes on observe une structure d'organisation des rapports de force. Les rapports de force représenteraient dans ce contexte la première forme d'organisation sociale observée chez les groupes d'enfants en situation de groupe.

Coordination entre l'affiliation et la dominance sociale

Alors que les deux premiers volets de cette recherche documentaient la nature même de l'organisation de l'affiliation et des rapports de force entre les pairs, le présent volet traite de l'équilibration qui s'établit entre ces deux composantes en fonction de l'âge des groupes. Les résultats des deux années d'observation nous indiquent une même tendance soit que les enfants tiennent compte dans leurs choix affiliatifs du statut de dominance des partenaires sociaux. Cependant, ce phénomène se manifeste uniquement chez les groupes les plus âgés de la garderie. De plus, cette tendance n'est pas associée aux choix dits mutuels (l'affiliation partagée n'est donc pas influencée par les rapports de force). Le tableau qui suit (voir Tableau 2) montre avec beaucoup d'évidence cette forme de coordination au niveau structurel entre l'affiliation et la dominance. Ainsi, les enfants en bas de la hiérarchie de dominance

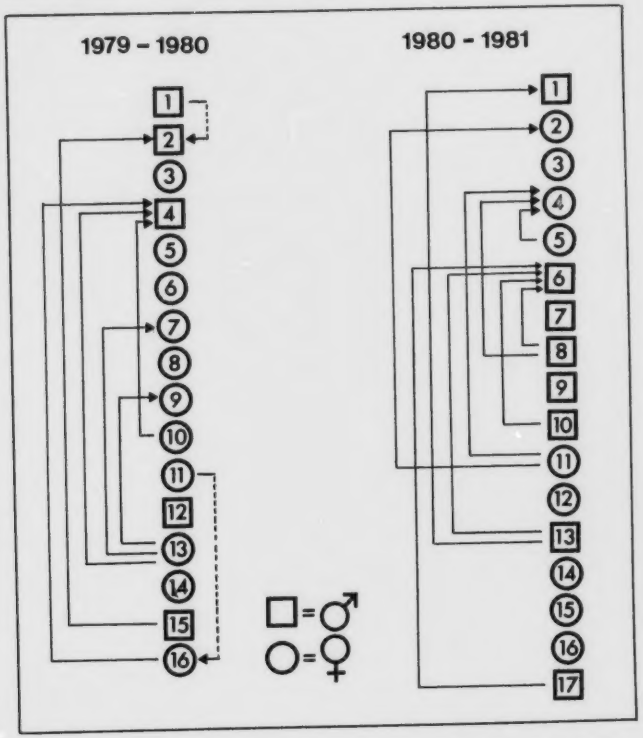


TABLEAU 2 : Les réseaux de choix affiliatifs en fonction de la dominance sociale pour les groupes de cinq ans (Extrait de Strayer & Trudel, ETHOLOGY & SOCIOBIOLOGY, 1984).

(chaque enfant est positionné dans l'échelle selon son statut de dominance) dirigent leurs choix affiliatifs (représentés par des flèches) plus souvent vers des pairs dominants que ne le font ces derniers vis-à-vis les enfants subordonnés. Cela ne signifie pas pour autant que l'enfant dominant néglige les autres partenaires au plan affiliatif, mais seulement qu'il ne les sélectionne pas comme cible de prédilection.

En conclusion, ces résultats suggèrent quelques hypothèses de travail qui peuvent expliquer les tendances observées.Ainsi, la plus grande attraction des enfants dominants dans le groupe est-elle liée au fait que les enfants populaires ont acquis un statut de dominant ou au contraire si c'est d'être dominant au groupe qui amène ces enfants à être socialement plus intéressants pour les pairs du groupe? Nonobstant les processus sociaux alors impliqués qui ne peuvent qu'être étudiés dans la perspective d'un suivi des enfants sur plusieurs années (étude longitudinale), ces résultats pourraient suggérer par exemple que la dominance sociale change avec l'augmentation des habiletés sociales des individus. L'expérience de groupe dans un contexte structuré contribue donc directement à l'enfant du point de vue de ses habiletés à s'adapter aux pressions qui viennent du groupe. Plus important encore l'étude appuie l'idée que l'expérience de groupe pourrait remplir un rôle fondamental dans le développement social des jeunes enfants. Le groupe de pairs formerait une entité ayant sa propre culture et ses propres normes de fonctionnement qui amène les individus à faire continuellement des ajustements mutuels pour s'y adapter.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à remercier les enfants, les parents et le personnel de la garderie La Sourithèque Inc. pour avoir participé aux travaux de recherche présentés dans cet atelier. À souligner aussi le travail de graphisme réalisé par Teresa Blicharski et la participation soutenue de Pascale Grondin. Enfin, le support des membres du Laboratoire d'éthologie humaine pour leur collaboration aux différentes étapes de ces recherches, a été fort apprécié. L'auteur remercie également les organismes de subventions qui ont supporté ces travaux : le ministère de l'Éducation du Québec via ses programmes FCAC, le Conseil Québécois de la Recherche Sociale, le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada et le Décanat des Études Avancées et de la Recherche de l'Université du Québec à Montréal. Je m'en voudrais de ne pas souligner la contribution de l'Office des services de garde à l'enfance qui a organisé ce premier colloque sur la qualité de vie dans les services de garde.

NOTE

Je remercie Michel Boivin (École de psychologie de l'Université Laval, Québec) pour sa participation comme conférencier à cet atelier. Ce dernier a traité de la question de la compétence sociale chez les enfants de la maternelle. Les engagements actuels de M. Boivin ne lui ont pas permis de joindre le bilan de sa présentation dans les actes du colloque. Sa contribution a cependant été fort appréciée par tous les participants de l'atelier.

BIBLIOGRAPHIE

JACQUES, M., STRAYER, F.F., GAUTHIER, R. ET TRUDEL, M. (1985). «*L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie :* II Conflits sociaux et rapports de dominance.» Apprentissage et Socialisation, sous presse.

STRAYER, F.F. ET J. STRAYER (1976). *An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children.* Child Development, 47, pp. 980-988.

STRAYER, F.F. (1980). *Social ecology of the preschool peer group,* In W.A. Collins (Ed). The Minnesota symposia on child psychology (Vol. 13). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

STRAYER, F.F. (1980). «Child ethology and the study of preschool social relations». In H.C. Foot, A.J. Chapman, et J.R. Smith (Eds.). *Friendship and social relations in children.* New York : John Wiley and Sons.

STRAYER, F.F., JACQUES, M. ET GAUTHIER, R. (1983). *L'évaluation du conflit social et des rapports de force chez les jeunes enfants* Recherche de Psychologie Sociale, 5, pp. 57-73.

STRAYER, F.F. ET TRUDEL, M. (1984). «*Developmental changes in the regulatory functions of social dominance during the preschool years*». Ethology and Sociobiology, 5, pp. 279-295.

TRUDEL, M., GAUTHIER, R., JACQUES, M. ET STRAYER, F.F. (1983) *L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie :* I. Les rapports et les rôles affiliatifs au sein du groupe. Apprentissage et Socialisation, 6, pp. 233-247.

TRUDEL, M. ET STRAYER, F.F. (1985). «La dominance sociale et l'influence sociale chez les jeunes enfants». In R.E. Tremblay, M.A. Provost et F.F. Strayer (Eds.), *Ethologie et développement de l'enfant,* Paris : Stock/Laurence Pernoud.

L'ATTACHEMENT ET LA GARDE DU JEUNE ENFANT

Mme Marie Jacques
CHERCHEURE
M. Fred Strayer
DIRECTEUR
Laboratoire d'Éthologie Humaine
Université du Québec à Montréal
M. Peter Lafrenière
PROFESSEUR
M. Marc Provost
PROFESSEUR
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières.

Les idéologies pouvant être liées à ces recherches. L'importance des premières relations sociales de l'enfant par rapport à son développement socio-affectif et principalement le rôle joué par la mère suscitent beaucoup d'interrogations dans le contexte actuel de changement socio-économique. Devant l'utilisation potentielle des connaissances sur les premières relations sociales à des fins partisanes, il est nécessaire pour les chercheurs de faire le point.

Des principaux travaux sur l'attachement (Bowlby 1969, 1973, Harlow et Harlow 1965) nous retenons que le besoin de l'autre est un besoin primaire, que les premiers liens avec quelques adultes doivent comprendre sensibilité, chaleur et prévisibilité. Des travaux de Bowlby ont découlé plusieurs travaux portant principalement sur l'attachement mère-enfant mettant en évidence le lien entre la qualité de cet attachement et la flexibilité de l'enfant dans son adaptation avec les pairs et les adultes. D'autre part, plusieurs chercheurs intéressés au système enfant-enfant soulignent maintenant l'émergence (et non pas l'absence) des compétences sociales des très jeunes enfants avec leurs pairs, et le processus de co-construction de leur identité en fonction des différents contextes sociaux.

En rapport à ces deux grands courants de recherche et à la garde du très jeune enfant, nos questions sont alors : Quel est le mécanisme dans l'établissement de l'attachement? À quel âge se forme-t-il? La présence de la figure d'attachement doit-elle être continue pour créer une relation de qualité? Parle-t-on de plusieurs figures d'attachement? Quelle est l'importance de la stabilité dans cette ou ces relations? Parle-t-on d'attachement primaire avec les pairs? Que retire l'enfant de ses relations avec ses pairs pendant la période de formation de l'attachement avec les adultes? Comment se traduit la qualité de l'attachement au niveau de l'adaptation en garderie?

L'enfant et sa figure d'attachement.

Dans le courant des travaux de Bowlby, les chercheurs considèrent l'attachement comme universel (prédisposition biologique) et central (prototype des futures autres relations). L'attachement est illustré comme un thermostat qui maintient l'équilibre proximité-exploration : 1) s'il y a stress, tous les gestes pour retrouver la figure d'attachement (cris - larmes - mouvement vers l'adulte) et restaurer l'équilibre émotionnel de l'enfant deviennent manifestes 2) si l'enfant est confortable, il peut explorer son milieu à partir de cette base de sécurité qu'est sa figure d'attachement.

La distinction fondamentale dans la qualité de l'attachement adulte-enfant est celle entre la sécurité et l'insécurité. Quand régulièrement l'enfant exprime ses besoins avec confiance à l'adulte qui répond à ses signaux clairs, cette qualité de contact mutuel se traduit dans un attachement sécure, elle est intériorisée par l'enfant et forme la base de son image de soi et des autres. Quand la qualité de ce contact mutuel en est une d'insensibilité, d'inconsistance, elle amène l'enfant vers une position de méfiance envers l'adulte : 1) soit il évite alors le contact et il n'apprend pas à partager une relation intime 2) soit il résiste au contact et peut devenir rigide face à lui-même et aux autres 3) soit il devient désorganisé et intègre la confusion comme prototype de ses relations interpersonnelles.

D'autre part, si la biologie prédispose l'enfant à former des liens d'attachement, c'est la culture, l'écologie et la famille qui déterminent le type et le nombre de figures et de relations d'attachement. De plus, face aux «séparations inévitables» de l'enfant avec sa figure d'attachement, il faut souligner que : 1) l'angoisse de la séparation révèle une relation privilégiée 2) ce n'est pas la séparation qui est pathogénique, mais les relations irrégulières et imprévisibles.

L'éthologie des relations sociales chez les Bouts d'Choux.

On a sous-estimé les capacités des enfants en bas âge de participer au système enfant-enfant pendant cette période où est en force le système d'attachement enfant-adulte. Cependant, en tenant compte du contexte social et du degré de familiarisation entre les partenaires, les recherches éthologiques ont mis l'accent sur l'adaptation de l'enfant et de son monde social par des ajustements progressifs et réciproques.

Nos recherches sont centrées sur trois classes de comportements 1) l'agonisme (attaque, menace, compétition et réponses soumissives qui suivent) 2) l'affiliation (signaux verbaux et non verbaux, attention visuelle) 3) l'altruisme (partage, aide, coopération, empathie). Tous ces comportements sont observés à tous les niveaux d'âge. Les comportements affiliatifs sont dans tous les groupes plus fréquents que ceux agonistiques et augmentent rapidement des groupes d'enfants d'un an à ceux de cinq ans. L'agonisme passe de 20% de tous les gestes dirigés chez les bébés à 5% chez les enfants de cinq ans.

Au niveau des relations entre enfants, une relation de dominance comprend une soumission d'un partenaire lors d'un échange agonistique. Chez les enfants de tous les âges, ces relations sont organisées selon deux règles 1) si A domine B, B ne domine pas A (un peu moins respectée chez les très jeunes) 2) si A domine B, B domine C, A domine C aussi. De ces règles découle une structure hiérarchique de dominance aussi linéaire chez les très petits que chez les plus âgés.

Au niveau affiliatif les contacts des tout-petits gravitent principalement autour des objets. C'est vers deux ans que les séquences affiliatives, déjà présentes à un an, deviennent plus coordonnées. La majorité des enfants initient avec succès des échanges affiliatifs : la qualité des relations varie selon les partenaires impliqués, certaines relations sont réciproques; il y a émergence de la coordination entre l'affiliation et la dominance (imitation, influence sociale, altruisme) et de la ségrégation sexuelle chez les filles. Dès le plus jeune âge, les relations dyadiques de l'enfant s'articulent à l'intérieur de réseaux sociaux dont il est une composante et où il est exposé à une multiplicité de forces qui régularisent son propre développement.

Sécurité, dépendance et relations sociales entre les pairs à deux ans.

Selon Bowlby, le modèle de soi et des autres intériorisé par l'enfant au cours de la première relation d'attachement influence l'établissement des liens sociaux subséquents. D'autre part, Harlow et Harlow suggèrent que le contexte social dans un groupe stable de primates détermine aussi la qualité des autres relations que l'enfant développera plus tard. Aussi, pour étudier le lien entre la qualité de l'attachement et le style d'adaptation de l'enfant de 2 ans dans un groupe stable, il faut tenir compte du fait que jusqu'à 2 ans, les activités cohésives sont davantage dirigées vers les éducateurs, que les interactions conflictuelles sont les plus stables et que c'est vers la fin de cette deuxième année que les liens affiliatifs entre pairs deviennent plus stables.

Dans notre étude (projet MADEQ), 21 mères ont rempli un Q-Sort évaluant leur perception de leur enfant (reliée à la définition de 8 experts d'un enfant Sécure, Dépendant et Sociable). Lorsque cette perception maternelle de l'attachement est mise en relation avec le style d'adaptation en garderie, nos résultats montrent que : 1) les enfants «sécures-indépendants» pourraient être au plan social plus précoces ayant des stratégies plus efficaces de régularisation avec les pairs, ils maximisent sur une base de mutualité la coordination des activités prosociales et déclenchent moins de gestes agonistiques de la part de leurs pairs, 2) les enfants «insécures-dépendants» semblent plus impliqués dans des rapports unilatéraux, des mésententes interpersonnelles et des luttes individuelles pour l'accès aux ressources qui s'accompagnent d'une apparente nonchalance vis-à-vis les éducateurs. Malgré l'évidence d'un lien entre la relation mère-enfant et enfants-pairs qui confirme la vision d'une continuité dans le développement socio-affectif de l'individu, une bonne part du style d'adaptation sociale vécue par l'enfant à la garderie reste inexpliquée. D'autres recherches restent à faire pour tenir compte de la multidimensionnalité du développement des relations sociales.

La synthèse de ces recherches et les implications pratiques en rapport avec l'expérience des autres pays.

Le système de l'attachement a souvent été étudié indépendamment du système de relations avec les pairs. Il est clair aujourd'hui que l'enfant a besoin des deux. Chez ses «figures d'attachement», il trouve sécurité et chaleur affective. Chez ses pairs, l'apprentissage de l'effet de ses comportements serait plus simple.

Il n'est pas clair si le fait de fréquenter la garderie en bas-âge peut avoir un effet sur la qualité de la relation mère-enfant. En principe, il n'y a pas cette séparation prolongée (potentiellement pathogénique). De plus, ce dont l'enfant a besoin, ce n'est pas une seule relation d'attachement, mais au moins une relation stable et prolongée. (Ex : Éducateurs et horaires de l'orphelinat de Loczy.)

Les effets bénéfiques de la garderie émergeraient dans un contexte de stabilité où l'enfant reconnait son rôle. Vu l'émergence de la coordination des relations affiliatives chez les pairs en bas âge, ce sont les relations avec les adultes qui contribuent le plus à cette stabilité. Dans les garderies hongroises, l'environnement stable contribue sans doute à leur calme.

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier les enfants, les parents et le personnel des garderies Sourithèque, Soleil du Quartier et Idéfixe, pour avoir participé aux travaux de recherche présentés dans cet atelier. Nous voulons aussi souligner le travail de graphisme réalisé par Teresa Blicharski et la participation soutenue de Pascale Grondin et France Gravel. Enfin, nous avons fort apprécié le support des membres du Laboratoire d'Éthologie Humaine pour leur collaboration aux différentes étapes de certaines de ces recherches. Les auteurs remercient également les organismes de subventions qui

ont supporté ces travaux : le Ministère de l'Éducation du Québec via ses programmes FCAC (volet Actions Spontanées), le Conseil Québécois de la Recherche Sociale, le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (volet Stratégique), l'Université du Québec (via son volet «Projet prioritaire de développement») et le Décanat des Études Avancées et de la Recherche de l'Université du Québec à Montréal.

NOTE

Il est possible de consulter l'ensemble de cette recherche. Pour les demandes de tirés-à-part veuillez écrire à l'adresse suivante : LABORATOIRE D'ÉTHOLOGIE HUMAINE, UQAM, 919 rue Cherrier, Montréal, Québec, Canada, H2L 1J1

BIBLIOGRAPHIE

BOWLBY, J. (1982). *Attachment and Loss.* Vol 1. Attachment (2d)New-York : Basic.

BOWLBY, J. (1980). *Attachment and Loss.* Vol 3. Loss, sadness and depression. New-York : Basic.

BOWLBY, J. (1973). *Attachment and Loss.* Vol 2. Separation. New-York : Basic.

BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss.* Vol 1. Attachment. New-York : Basic.

BOWLBY, J. (Trad. Franc.), (1978). *Attachement et perte, I :* «L'attachement» (539 p.); II : «Séparation, angoisse et colère». Paris : P.U.F.

BRETHERTON, J. & WATERS, E. (1985). *Growing Points of Attachment, Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development,* Serial no. 209, Vol *50* (1-2).

HARLOW, H.F. & HARLOW, M.K. (1965). *The Affectional Systems. Behaviour of non-human primates.* In : A.M. Schrier, H.F. Harlow & F. Stollnitz (Eds.). London : Academic Press, Vol 2, chapitre 8, pp. 287-233.

TREMBLAY, R.E., PROVOST, M.A. & STRAYER, F.F. (1985). *Éthologie et développement de l'enfant.* Paris : Stock/Laurence Pernoud.

2. LE DÉVELOPPEMENT de L'ENFANT

MARIE CHARBONNEAU, 5 ANS

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION

Mme Louise L. Boulianne
CONSEILLÈRE EN ORTHOPHONIE-AUDIOLOGIE
Département de santé communautaire St-Luc.

Ayant à travailler dans le domaine de la prévention des troubles de communication, en particulier les troubles de parole et de langage, il m'a été permis depuis plusieurs années, d'observer et d'être impliquée auprès de plusieurs familles et intervenants confrontés à ce genre de troubles. C'est en tant qu'orthophoniste et audiologiste que je désire partager avec vous quelques expériences et réflexions susceptibles de nous permettre une meilleure observation et ainsi une meilleure connaissance de «l'éclosion» des enfants qui nous entourent.

Notre démarche aujourd'hui saura, espérons-le, vous éclairer sur l'importance de votre rôle dans le développement de la communication chez l'enfant. Au cours de vos expériences quotidiennes, vous avez certainement vécu ou observé des angoisses et entendu des aveux suscités par le type de communication verbale utilisé par un proche.

«Mon enfant est-il normal?»
«Mon enfant est-il intelligent?»
«Pourquoi est-ce que mon enfant ne veut pas parler comme les autres?»
«La famille me prévient que quelque chose est déviant chez mon enfant!»
«Les autres enfants ne veulent pas jouer avec lui et rient de lui quand il parle.»
«Qu'est-ce que nous avons fait de travers?»
«Pourquoi nous fait-il ça?»
«Ça ne sert plus à rien de lui parler, il refuse de parler ou on ne le comprend pas.»

Vous me demanderez sans doute la raison pour laquelle un enfant éprouve des difficultés de parole ou de langage et quelle est la recette magique? Les raisons pouvant occasionner des troubles de communication sont multiples. Vous me demanderez également pourquoi certains parents s'inquiètent autant du développement du langage chez l'enfant? Par contre, quel étonnement vous avez ressenti en constatant le refus systématique d'un parent d'admettre que son enfant ne «parlait pas comme les autres». Ce même parent vous précisera souvent que son enfant est intelligent. En raison de tous ces faits, nous aborderons notre sujet selon la perspective du développement de la communication.

Nous sommes concernés par le langage et la parole car ils sont des moyens permettant à l'individu de communiquer avec son entourage. Communiquer nous permet : d'exprimer notre pensée, d'entrer en relation avec les autres individus, d'apprendre, de verbaliser nos sentiments, d'informer, de raconter, de jouer, de s'amuser, etc.

Cette interaction avec l'environnement est essentielle pour notre développement social, cognitif, affectif et notre intégration à la société. Il n'est donc pas surprenant que l'on soit concerné par la façon dont communique un autre individu. Les anxiétés d'un parent ne seront pas ménagées lorsqu'il s'agit des capacités d'adaptation et de la communication de l'enfant avec la société.

Notre interaction avec le monde débute alors que nous sommes nouveau-né et que notre corps et nos réactions transmettent nos besoins, nos états, etc. Au cours de cette période, la communication est plus limitée et l'adulte projette vers l'enfant ses propres pensées, ses attentes, ses désirs. C'est ainsi que les réponses de l'adulte à l'enfant vont susciter des réactions chez l'enfant et stimuler l'aspect interactionnel entre l'adulte et le petit.

La communication s'établit et se développe dans la mesure où elle permet aux deux parties de vivre une relation agréable d'échange et d'en retirer satisfaction et épanouissement.

Pour quelles raisons l'enfant devrait-il développer et maîtriser des moyens aussi complexes que la parole et le langage si le désir de communiquer n'a pas été encouragé grâce à des moments agréables et des satisfactions vécues avec une autre personne. En effet, le langage qui nous permet d'exprimer notre pensée ne peut se développer harmonieusement que dans la mesure où l'enfant éprouvera le goût et le plaisir de communiquer.

Cette prise de conscience et ces habiletés s'installent dès le début de notre relation au monde. C'est la raison pour laquelle les adultes en présence de l'enfant jouent un rôle très important dans l'épanouissement de l'enfant à travers la communication. Leurs attitudes, leurs comportements non verbaux et verbaux, seront en mesure d'aider l'enfant au cours de son cheminement et vont favoriser le développement des moyens de communication.

Si vous n'établissez pas de communication avec l'enfant, même depuis qu'il est nouveau-né, grâce à votre corps, à vos mots, à vos intonations, vos rires, vos sentiments... sous quelque prétexte que ce soit, alors l'enfant ne peut pas chercher à développer un intérêt et des moyens de communication. C'est ainsi que son développe-

ment peut éventuellement présenter un retard ou des déviances. Toutefois, il est bon de signaler que des causes organiques, neurologiques ou autres peuvent également être responsables d'un trouble de communication.

Lorsque l'on parle d'attitudes et de comportements, nous touchons à ce domaine de la communication qui est si délicat, celui de la «qualité de la relation adulte-enfant». L'enfant, même très jeune, est conscient lorsqu'un acte de communication, c'est-à-dire une interaction, est réussi ou échoué. Il peut ressentir facilement que l'adulte est présent ou non à lui, qu'il est disponible et réceptif ou non. Tout comme il peut saisir les doubles messages (je t'entends mais je n'écoute pas) que notre corps et nos paroles peuvent transmettre.

EXEMPLE :
«Tu étais content de jouer dans le parc. Qu'est-ce que tu as fait?» L'adulte semble intéressé alors qu'il s'exprime sans contact visuel, avec une intonation qui ne traduit aucun intérêt, tout en ramassant des objets avec des gestes d'impatience.

Dans la mesure où les actes de communication sont réussis et agréables, l'enfant est encouragé à s'exprimer davantage et à raffiner les moyens lui permettant d'interagir avec l'entourage. La qualité de notre relation avec l'enfant dépend en grande partie de nos attitudes, mais elle dépend aussi de notre adaptation au niveau de développement de l'enfant.

Un adulte peut préciser qu'il parle depuis toujours à l'enfant mais s'il n'a jamais constaté que ses verbalisations étaient non significatives, ou non compréhensibles, ou d'aucun intérêt pour l'enfant, et que ce dernier éprouve le sentiment de n'être jamais écouté par l'adulte lorsqu'il veut s'exprimer, alors l'enfant n'a pas été stimulé, ni encouragé à communiquer.

Un tel tableau permet de souligner plusieurs ruptures dans la chaîne de communication qui relie deux individus. Notons simplement de la part de l'adulte :

- le manque d'écoute.
- l'utilisation d'un langage non adapté au niveau de connaissance de la langue atteint par le jeune enfant.
- la surstimulation se résumant par un flot de paroles qui graduellement ennuie l'enfant qui n'écoute plus.
- le non respect des «tours de parole» (c.a.d. règles de la conversation) entre locuteur et interlocuteur.
- l'oubli que la communication doit être significative, c'est-à-dire que l'échange verbal est relié au vécu de l'enfant et tient compte de son niveau de compréhension.
- que l'adulte ignore souvent la grande importance de la qualité de la relation entre les deux partenaires de la communication.
- et tant d'autres ...

Du côté de l'enfant, la communication échoue souvent car :

- son niveau de développement et de connaissance ne lui permettent qu'une compréhension limitée.
- il ne se sent pas toujours écouté puis compris.
- il ne ressent pas toujours une relation significative avec son partenaire adulte et l'environnement.

EXEMPLE :
Le jeune enfant comprend mieux lors d'une relation duelle (c.a.d. un échange à deux et non pas en groupe).

- il n'entend pas toujours bien ce qui lui est dit.

EXEMPLE :
Milieu bruyant, baisse d'audition...

- etc.

Le développement global de l'enfant sera favorisé dans la mesure où sa relation au monde et sa communication avec l'entourage lui facilitent l'échange, l'apprentissage, l'expérience, etc.

Tout parent vivra une angoisse insupportable lorsque l'enfant aura des difficultés de communication car il intériorise :

- le sentiment d'une rupture dans sa relation avec l'enfant puisqu'il ne le comprend pas, ou alors parce que l'enfant ne veut pas lui parler.
- l'impression de ne pas être compris.
- le sentiment d'un échec dans son cheminement avec l'enfant.
- la crainte que l'enfant ne soit pas intelligent car lorsque l'on parle, on traduit notre pensée avec des mots.
- une image de son enfant comme étant différent des autres, donc il représente un marginal dans la société.
- une appréhension quant à l'évolution de l'enfant dans le système scolaire.
- etc.

Le message à retenir lorsque nous sommes adultes est que la qualité de notre relation avec l'enfant sera primordiale pour son développement global. La qualité de notre relation sera grandement influencée par la qualité de la communication que nous établirons

avec l'enfant. C'est dans le prolongement de cette relation que l'enfant sera en mesure de développer le langage et la parole.

Certains éléments fondamentaux doivent être présents à l'esprit de tout adulte qui communique avec un enfant. Je prends la liberté de vous mentionner quelques-uns des facteurs qui vous permettront de favoriser le développement de la parole et du langage :

- Avoir du temps à accorder à l'enfant au cours d'une relation exclusive.
- Savoir écouter.
- Faire sentir à l'enfant que nous sommes réceptifs et que nous avons compris.
- Écouter et répondre davantage à ce qu'il exprime et non pas réagir à comment il s'exprime.
- Privilégier la communication dès la naissance de l'enfant malgré qu'il ne maîtrise pas encore le code de notre langue.
- Adapter notre discours à l'âge et au niveau de développement de l'enfant. N'oublions pas que l'enfant apprend par imitation.

EXEMPLE :
Lui parler lentement avec des phrases simples et des mots justes.
Lui parler de choses significatives qu'il peut comprendre.

- Ne pas profiter de notre ascendant et notre expérience pour l'inonder de conseils sur l'art de bien parler.
- Éviter de créer des situations de communication qui ne respectent pas l'individualité de l'enfant.

EXEMPLE :
«Raconte ceci, dis cela, dis comme moi».

- Respecter le rythme de développement de l'enfant.
- Dès qu'un doute s'installe, il est préférable de discuter avec un(e) orthophoniste, plutôt que d'engendrer un mode de communication pouvant influencer négativement le développement de l'enfant.

En vue de seconder les parents et adultes en relation avec de jeunes enfants, Michelle Bergeron, Carolyne Cronk et moi-même, avons conçu un guide de stimulation et de développement de la communication adulte-enfant. Nous avons souligné certains principes de stimulation et certains indices de troubles pouvant inciter les parents à consulter afin de prévenir toute difficulté dans la communication avec l'enfant.

Le guide porte le titre de : «Allô papa, Allô maman, Allô le monde». Il est disponible auprès de la Direction des communications au ministère de la Santé et des services sociaux

LA COMMUNICATION NON-VERBALE ADULTE-ENFANT EN MILIEU DE GARDE : UN MODE DE RELATION PRIVILÉGIÉ

Mme Louise Bourgault
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Cégep du Vieux-Montréal.

Au cours de mon expérience d'éducatrice auprès de jeunes enfants, j'ai eu, à maintes reprises, l'occasion de constater l'importance de la communication non-verbale comme mode de relation entre l'adulte et le jeune enfant. En effet, à cause de la complexité de ce mode de relation (complexité reliée à la variété et à la subtilité de ses signaux), la communication non-verbale a une portée beaucoup plus grande que celle qu'on lui attribue généralement dans l'exercice de nos tâches professionnelles.

Le but de ce séminaire n'est pas de fournir aux éducateurs(trices) un instrument leur servant à décoder les messages non-verbaux transmis et reçus dans leurs interventions auprès des enfants, ou d'énumérer ou de quantifier ces divers messages. Le but de ce séminaire est plutôt de *sensibiliser* l'éducateur(trice) en milieu de garde à l'ensemble du phénomène de la communication, considéré sous le biais des nouveaux courants alternatifs. Cette plus grande sensibilité devrait, dans un deuxième temps, se traduire par une *meilleure compréhension* et une *plus grande réceptivité* à l'ensemble de la communication non-verbale dans son quotidien auprès des enfants de tout âge.

L'historique du terme communication nous fait déjà entrevoir l'évolution que ce volet particulier de la psychologie a subie au cours des siècles. Les termes communiquer et communication sont apparus en français aux environs du XIV^{e} siècle, et leur signification à l'époque était très proche du sens latin de «communicare» qui comporte toute une dimension de mise en commun, de relation, de participation. Au XVII^{e} siècle, ces termes se transformèrent graduellement pour intégrer la dimension de transmission, dans le sens de transmettre une maladie, par exemple. Avec l'avènement du télégraphe et de la presse écrite, au cours des XVIII^{e} et XIX^{e} siècles, la dimension de transmission devint encore plus spécifique et reliée à la transmission d'informations, de données, de nouvelles, etc. Aujourd'hui encore, il est beaucoup employé en ce sens et nous même le faisons couramment.

Notre rencontre d'aujourd'hui est destinée en grande partie à faire évoluer cette façon de concevoir la communication, de façon à y intégrer une dimension nouvelle, à laquelle les récents courants ou réseaux alternatifs, soit en psychologie, psychiatrie ou éducation, nous ont sensibilisés. En effet, ces nouveaux courants utilisent de plus en plus le terme communication dans le sens de «relation dynamique qui intervient dans un fonctionnement» (Grand Robert). Il est intéressant de constater que ce sens nous ramène à la signification initiale de participation, de partage, de relation, qu'on retrouvait au XIV^{e} siècle.

Cette nouvelle façon de concevoir la communication nous rapproche beaucoup de l'ensemble des théories systémiques; en ce sens où on y définit le système comme un ensemble d'éléments en interaction. Ces termes (relation, interaction, participation) font en effet appel aux mêmes bases conceptuelles et nous obligent à repenser le schéma initial de communication, proposé par l'informatique, pour le remplacer par un schéma nouveau, plus complexe, qui intègre toute la dimension de rétroaction (*feed-back*).

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le phénomène de rétroaction et le définissent, en synthèse, comme une forme d'autorégulation permettant un réajustement continuel des interactions en cours. Joël de Rosnay (1975) a illustré de la façon suivante le phénomène de rétroaction (fig. 1)

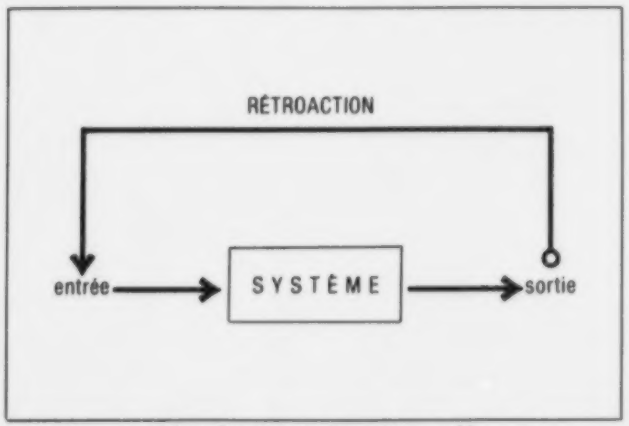


FIG. I : Principe de rétroaction, p. 99

Dans notre quotidien auprès des enfants, on pourrait illustrer le phénomène de rétroaction par le réajustement qu'un éducateur fait du contenu ou de la durée d'une activité, à partir de signes observables d'intérêt (acuité du regard, concentration, contrôle des mouvements, etc.) ou de non-intérêt (agitation, absence de contact visuel, etc.) exprimés par les enfants.

Le principe de rétroaction implique que la communication est non seulement un processus relationnel, mais aussi un processus social, en ce sens où l'individu *ne peut pas ne pas communiquer*. En effet, chaque individu communique constamment ses sensations, ses états d'âme, ses états d'esprit, par une foule d'indices corporels. On pourrait décrire et cataloguer de la façon suivante ces divers indices corporels qu'on peut, en fait, appeler comportements communicatifs et qui sont présents chez tout individu (Scheflen, 1980) :

COMPORTEMENT VOCAL
- langage
- tonalité, rythme, modulation, etc.

COMPORTEMENT KINESTHÉSIQUE
(relié à la sensation interne du mouvement du corps)
- mouvement corporel et expression faciale
- éléments reliés au fonctionnement des organes internes (pâleur ou rougeur subite, rythme cardiaque, dilatation de la pupille de l'oeil, etc.).
- posture

COMPORTEMENT TACTILE (caresse, coup, etc.)
COMPORTEMENT TERRITORIAL (relié à l'espace vital)
COMPORTEMENT VESTIMENTAIRE OU DÉCORATIF
(vêtements, bijoux, maquillage, etc.)

À partir d'une telle variété de comportements communicatifs possibles, il devient évident qu'il ne s'agit pas d'opposer la communication verbale et la communication non-verbale, mais plutôt de considérer la communication comme *un tout intégré*, dans lequel on ne peut faire abstraction d'aucun élément. Il est donc fondamental de comprendre que le langage verbal et le langage corporel s'intègrent dans un même système de communication. Toutefois, dans le cadre de ce séminaire, une attention particulière est accordée à la communication non-verbale.

Dans le même ordre d'idée, il faut éviter de découper le corps, comme le font plusieurs auteurs, pour attribuer à la posture de chaque morceau une étiquette précise. En effet, dans notre quotidien auprès des enfants, il est peu important de savoir que si l'enfant

lève un bras, ce geste peut signifier un potentiel agressif. Ce qui est plus important, c'est notre attention ou notre sensibilité à *l'ensemble* des signaux verbaux et non-verbaux qu'exprime l'enfant, de façon à en avoir une compréhension plus globale, donc plus proche de la réalité, pour par la suite ajuster notre intervention de façon plus adéquate. En fait, ce qui donne un sens à l'interaction c'est la relation entre les divers comportements communicatifs énumérés plus haut, réunis en même temps, chez une même personne.

Pour illustrer cette façon de concevoir la communication, on pourrait comparer l'être humain à un orchestre, et la communication, à la symphonie ou à la pièce musicale interprétée par cet orchestre. Le fait de considérer la communication non-verbale sous cet angle nous amène obligatoirement à envisager la possibilité des fausses notes, c'est-à-dire de la non-concordance entre les divers signaux émis ou exprimés par un individu.

En effet, lorsqu'il y a communication, les divers canaux doivent en principe aller dans une même direction, c'est-à-dire indiquer un même sens et se confirmer entre eux. Lorsque ce sens n'est pas unique, l'individu qui reçoit la communication est alerté, se désorganise et devient confus entre les divers décodages possibles. Par exemple, si un éducateur exprime verbalement son intérêt pour l'activité d'un enfant, mais d'autre part fait preuve d'inattention (corps détourné, yeux fuyants, distraction, etc.), l'enfant ne choisira pas de comprendre un seul sens dans les messages proposés, mais sera plutôt sensible à la contradiction entre les messages et démontrera sa confusion de plusieurs façons possibles (agressivité, désintérêt, refus de continuer l'interaction avec l'éducateur impliqué, etc.).

Dans le même ordre d'idée, on peut se demander quel est l'impact, sur la vie et le quotidien des enfants, lorsqu'un(e) éducateur(trice) est fréquemment inconsistant(e) dans l'ensemble de ses comportements communicatifs. On peut en tous cas imaginer que l'effet de désorganisation ressenti de façon régulière par les enfants lors de communications incohérentes avec un ou des éducateurs(trices) peut avoir, à long terme, un effet négatif sur l'ensemble des relations établies par ces enfants à la garderie. Des recherches en ce sens pourraient grandement contribuer à améliorer la qualité de vie tant des enfants que des adultes en milieu de garde. En fait, la capacité personnelle d'un individu à *harmoniser* ses différents canaux et à *recevoir* et à *décoder* adéquatement les comportements communicatifs des enfants semble être une qualité importante à développer et à cultiver chez des éducateurs(trices) en milieu de garde.

Le but de ce séminaire était de proposer une perspective nouvelle de la communication non-verbale. Dans un premier temps, nous avons étudié l'historique du terme communication, ce qui nous a amenés à le considérer sous l'angle nouveau de relation entre individus. Nous avons par la suite exploré le phénomène de rétroaction qui, comme nous l'avons vu, est inhérent à toute communication, et ce particulièrement entre êtres humains. Dans un troisième temps, nous avons énuméré et classifié l'ensemble des comportements communicatifs qu'on retrouve chez l'être humain, en mettant l'emphase sur le fait que c'est la perception de l'ensemble de ces signaux qui donne un sens à la communication. Enfin, nous avons envisagé l'éventualité d'une incohérence entre les divers comportements communicatifs, incohérence pouvant, tant chez l'enfant que chez l'adulte, provoquer des difficultés relationnelles. En conclusion, l'ensemble de cette démarche nous a permis de préciser l'importance de la communication, tant verbale que non-verbale, dans l'établissement des relations adulte-enfant en milieu de garde.

BIBLIOGRAPHIE

DE ROSNAY, JOËL, *Le macroscope vers une vision globale*, Coll. Points, éditions du Seuil, 1975.

SCHEFLEN, A.E., *Systems in human communication, in aspects of non-verbal communication*, Ed. Walburga von Raffler, Engel Swets and Zertlinger, B.V., Lisse, 1960.

Children and communication : verbal and non-verbal language development, Prentice Hall, Englewoods, 1976.

La nouvelle communication. Textes recueillis par Yves Winkin, Éditions du Seuil, 1981.

ATELIER DE STIMULATION DE LA COMMUNICATION ET DES HABILETÉS LANGAGIÈRES

Mme Louise L. Boulianne
CONSEILLÈRE EN ORTHOPHONIE-AUDIOLOGIE
Département de santé communautaire St-Luc
Mme Sylvie Brochu
Mme Diane Demanche
ÉTUDIANTES
École d'Orthophonie et d'audiologie Université de Montréal

La communication, particulièrement dans sa composante verbale, représente un outil privilégié dans notre société. L'enfant en développement a donc besoin que son entourage se préoccupe de lui donner la possibilité de faire des apprentissages à ce niveau. Ceux-ci sont d'autant plus essentiels que le langage verbal est indispensable à l'épanouissement social, affectif et intellectuel de l'enfant. Comme l'enfant vit plusieurs expériences significatives en garderie, ce milieu se doit d'accorder une grande importance à la stimulation de la communication et des habiletés langagières. Ainsi, le but de cet atelier était dans un premier temps de susciter une réflexion concernant la stimulation que peuvent offrir les personnes impliquées dans la qualité de vie en garderie. Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchés sur les moyens susceptibles d'enrichir la stimulation de la communication et du langage.

Qui, où, quand et comment stimuler? Voilà des questions auxquelles nous nous sommes attardés. Tout d'abord, il est bon de préciser que la stimulation doit se faire auprès de *tous* les enfants, quel que soit leur âge ou leur niveau de développement. Le but de la stimulation est que chaque enfant réalise d'une part que la communication est plaisante et nécessaire, et d'autre part, que le langage verbal est un moyen privilégié de communiquer. Ainsi, les situations quotidiennes vécues à la garderie constituent de bonnes occasions pour stimuler l'enfant, en autant qu'elles soient agréables et significatives pour lui. Naturellement, pour que la stimulation soit efficace, les deux partenaires (l'adulte et l'enfant) doivent avoir le goût de communiquer ensemble et être vraiment disponibles, c'est-à-dire se sentir tous les deux impliqués dans l'échange. La qualité de cet échange est donc un bon indice de la qualité de la stimulation offerte.

En ce qui concerne le «comment stimuler», deux objectifs peuvent être poursuivis. D'abord, le but peut être de stimuler de façon générale la communication et le langage de l'enfant. Dans ce cas, notre action se fait en adoptant des attitudes stimulantes d'écoute et d'expression, soit en étant très attentif au contenu du message transmis par l'enfant, en utilisant nous-mêmes de bons modèles de verbalisation, etc. Si nous désirons une stimulation plus spécifique, notre objectif devient alors celui de modifier la forme de verbalisation particulière à l'enfant. Il faut alors adopter les attitudes stimulantes ci-haut mentionnées, en plus, recourir à des techniques plus précises de stimulation, telles que le «modeling», «l'incitation», etc. (ces techniques ont été expliquées en détail lors de l'atelier).

Stimuler la communication et le langage verbal en garderie, est primordial à l'épanouissement de l'enfant. Cependant, toute stimulation sera profitable en autant que les interactions entre l'enfant à l'adulte soient chaleureuses et respectueuses.

Si des informations supplémentaires vous étaient nécessaires, n'hésitez pas à communiquer avec Louise L. Boulianne, M.O.A., Conseillère en orthophonie et en audiologie, Département de santé communautaire Saint-Luc au numéro de téléphone 285-6471 poste 262.

L'ÉVEIL SONORE DE L'ENFANT DE 0 À 3 ANS

Mme Louise Paquette
PROFESSEURE
Département de Techniques de garderie
Cégep du Vieux-Montréal.

Depuis des études de Roy en 1932 et Spelt en 1948 et plus récemment du Dr Jean Feijoo au début des années 1970, on peut affirmer maintenant avec certitude que le foetus entend. Mais on peut se demander qu'est-ce qu'il entend et comment entend-il? Il n'entend certainement pas comme nous puisqu'il baigne dans le liquide amniotique et que la transmission du son est différente dans un milieu liquide que dans un milieu aérien. De plus, l'oreille moyenne est remplie de ce liquide amniotique.

Des recherches menées simultanément en France, aux États-Unis et au Japon cherchent à connaître les caractéristiques de l'audition foetale. Une première question que l'on se pose : «*à partir de quel âge prénatal le foetus entend-il?*»

On a testé les capacités auditives d'un jeune prématuré de 6 mois. Ce jeune bébé réagit à des stimulations auditives par une modification du rythme respiratoire et cardiaque.

Le second groupe d'observation a porté sur des foetus dans l'utérus. Ce qui suppose que c'est un bébé en bonne santé qui est dans son milieu naturel. La façon d'observer si le foetus entend c'est la modification du rythme cardiaque et la présence de mouvement actif. Toutes les observations qui ont porté sur des foetus de 7 mois et plus démontrent qu'à cet âge l'audition est acquise. Mais qu'est-ce qu'il entend dans le ventre de la mère?

Les bruits qui parviennent au foetus sont de sources intérieures et extérieures. Les bruits intérieurs sont dûs à l'activité cardio-vasculaire, digestive et autres de la mère, mais aussi, ces bruits sont dus aux mouvements du foetus qui constituent un bruit de fond cyclique très important. On suppose que l'intensité de ce bruit de fond est comparable à celui de la mer et que le foetus s'y habitue au même titre que les habitants qui vivent sur le bord de la mer.

Les bruits extérieurs qui parviennent au foetus sont atténués par les tissus maternels. Les bruits les plus atténués sont les aigus. Par contre les basses le sont très peu. Donc, on peut supposer que l'audition d'une musique contenant beaucoup de basses et de fortes intensités est entendue par le foetus et donc augmente son rythme cardiaque et active ses mouvements.

Par ailleurs, on a aussi cherché à savoir comment le bébé perçoit la voix humaine et particulièrement la voix de sa mère. Ces recherches démontrent qu'un texte lu à haute voix par la mère est en fait inaudible pour le foetus. Cependant, certains mots simples, simples, isolés et bien articulés peuvent toutefois être reconnus. On dit que les voyelles sont reconnues dans 60% des cas. Par contre, la voix d'une personne extérieure est légèrement moins déformée que la voix maternelle. Ce que le foetus perçoit le plus c'est l'allure générale c'est-à-dire l'intonation et le rythme. Ces deux paramètres lui parviennent inchangés. À noter également l'excellente transmission de la musique et de la voix chantée.

On s'est demandé également si le nouveau-né a la mémoire des sons entendus durant sa vie foetale. Le Dr Feijoo a réalisé des expériences de stimulation sonore sur des foetus âgés de 22 semaines et plus. On a observé qu'à l'audition de la phrase musicale entendue durant sa vie foetale, le nouveau-né se calme immédiatement lorsqu'il pleure.

Une autre série d'expériences a démontré que le foetus peut reconnaître non seulement une séquence musicale mais aussi la voix du père. La répétition d'une série pré-déterminée de mots par le père calmait après la naissance, l'enfant qui pleurait. L'enfant s'est montré sensible à cette séquence parlée du père jusqu'à ce qu'il s'y habitue. Le conditionnement a alors disparu.

D'autres études menées aux États-Unis font apparaître que les nouveau-nés de 1 à 3 jours préfèrent entendre une histoire qui leur a été lue par leur mère durant la vie foetale, à une histoire également lue par la mère après leur naissance.

De plus, si on donne au bébé le choix entre ces deux mêmes textes mais un lu par une femme et l'autre par sa mère, le nouveau-né choisira le plus souvent le texte qu'il aura entendu durant sa vie foetale.

À la suite de ces recherches, un médecin japonais, qui voulait calmer des nouveau-nés pour faciliter l'application de soins médicaux, leur a fait entendre un enregistrement de bruits intra-utérins. Les résultats ont été très positifs. 86% des bébés arrêtaient de pleurer.

Un disque a été réalisé à partir de bruits intra-utérins. Il s'est vendu à des millions d'exemplaires surtout aux États-Unis et au Japon. Avec ce disque on venait de découvrir la formule magique pour faire taire les pleurs du bébé. Cependant, si à chaque fois

qu'un bébé pleure, on le replonge dans un environnement sonore qu'il a connu avant sa naissance, c'est peut-être le mettre dans une situation régressive dont les conséquences demanderaient à être étudiées sérieusement.

Ce dont l'enfant a besoin c'est de calme, de périodes de silence, d'enrichissement sensoriel et affectif que seules des relations humaines peuvent lui apporter.

Tout ceci nous amène à parler de musique diffusée, de son utilisation et du choix à faire. Comme nous venons de le voir, le nouveau-né n'a pas encore une discrimination auditive très raffinée de son environnement. Toutes ces sources sonores, qu'elles soient d'origine naturelle ou artificielle, sont reçues, au départ, de façon assez indifférenciée et vont devenir d'autant plus distinctes les unes des autres dans la mesure où l'enfant pourra leur associer une *signification ou avoir une action* sur eux.

À notre époque, l'enfant est dans un climat d'excitation. Il vit au milieu de bruits parmi lesquels il lui est impossible de faire un choix. Ce sont les bruits de la rue, le fond sonore des magasins, le fond sonore à la maison (où sitôt arrivé on écoute la télévision pendant que l'on s'affaire à d'autres occupations), le fond sonore de la garderie (avec l'activité sonore des enfants additionnée souvent de musique d'accompagnement et des cris des éducatrices qui veulent calmer les enfants) ce qui a pour conséquence d'aggraver le climat survolté dans lequel l'enfant évolue.

Il n'est pas étonnant, que dans ce flot sonore, l'enfant n'écoute plus, l'enfant ne cherche plus à entendre, il ne cherche plus à comprendre se coupant ainsi volontairement de toute communication.

Ainsi, la musique enregistrée constitue le bruit le moins significatif pour l'enfant tandis que les autres bruits que l'adulte a naturellement tendance à faire taire annoncent des moments particuliers ou accompagnent des moments privilégiés de la communication. Chaque fois que leur source peut être déterminée dans l'espace, les bruits aident l'enfant à se situer dans cet espace. Ces bruits liés à des activités deviennent aussi un repère dans le temps.

On sait à quel point il est capital pour l'enfant de se situer dans l'espace et dans le temps. Prenons un exemple : l'enfant entend des bruits de pas dans la pièce voisine. Il peut localiser le point de départ de ces bruits. À l'aide des repères dans l'espace, il peut évaluer leur distance par rapport à lui. Il peut également savoir dans quelle direction le son se déplace grâce aux différences d'intensités selon que le son s'éloigne ou se rapproche. Il peut savoir si la personne est pressée ou non tout dépendant du rythme des pas. Et grâce à la durée, il peut se rendre compte si le trajet est long ou court. L'enfant peut donc identifier, analyser et ordonner l'événement sonore dans le temps et dans l'espace et lorsqu'il en sera capable, il pourra même reproduire ces bruits. C'est pourquoi, il est très important de ne pas masquer ces bruits par la radio ou une musique de fond.

C'est important que l'enfant puisse entendre les bruits qui accompagnent les moments de sieste, des repas, d'hygiène et tous les déplacements de l'adulte dans la maison ou à la garderie.

D'autres bruits sont également importants pour le bébé, soient ceux de ses jouets sonores ainsi que la voix des adultes et des autres enfants. L'enfant qui entend sa mère ou l'éducatrice parler ou se déplacer confirme sa présence dans la pièce ce qui est très sécurisant pour l'enfant. Même si ce ne sont que des conversations entre adultes, on sait à quel point le bébé entre 3 et 6 mois aime écouter les conversations, même s'il n'en perçoit que la modulation et non le contenu de ce qui est dit. C'est cette modulation qu'il imitera bien avant de parler.

La présence sonore également des autres enfants indique leur état d'âme et leur activité qui peuvent être partagés. On a analysé le comportement sonore des enfants sans musique et avec musique diffusée. On a observé une baisse de la production sonore des enfants durant la musique ce qui confirme qu'un enfant qui ne s'entend pas distinctement se tait car son vrai plaisir, son besoin premier est de s'entendre lui-même.

On s'imagine donc que la musique calme les enfants ce qui est physiquement mesurable mais psychologiquement cela a des conséquences tant sur le plan de son processus actif d'exploration que sur le plan de la communication. L'enfant explore ses propres capacités vocales qui vont du jaser en passant par les cris et les pleurs. Il doit pouvoir s'entendre pour en vérifier l'étendue et la variété et ainsi pouvoir développer son potentiel vocal. De plus, les sons que l'enfant émet ont un effet sur son entourage. Il sait qu'un cri ou qu'un certain pleur alerte l'attention de l'adulte. C'est son moyen d'entrer en communication avec l'autre.

De plus, l'enfant prend connaissance du monde qui l'entoure en explorant les différents objets qui sont près de lui. Que ce soit le hochet ou les jouets roulants, l'enfant apprend à les connaître en les regardant, en les touchant et en les écoutant. Le son que l'objet produit est la preuve de l'action de l'enfant sur l'objet. La mobilité gestuelle, la curiosité à fouiller et à explorer sont encouragées en grande partie par les sons qui en découlent. C'est donc très important de ne pas faire taire ces manifestations sonores ou de ne pas les masquer par la musique de fond.

Un autre aspect qui est très important à souligner c'est l'effet d'une musique de fond diffusée à bas niveau et durant une période souvent assez longue. On sait qu'à la maison et surtout à la garderie, le niveau de décibels peut varier beaucoup durant une journée tout dépendant du moment. Le fait que suivant les différentes heures de la journée le niveau sonore varie considérablement cela occasionne pour l'enfant une gymnastique d'adaptation constante comparable à l'oeil qui s'accommode des différentes intensités lumineuses. Alors, dès qu'il y a diffusion de musique à bas niveau, ces écarts d'intensité s'estompent et les niveaux sonores s'égalisent. On a mesuré que l'écart se trouvait diminué de 10 db.

L'effet de ce fond sonore installe l'oreille du bébé dans un milieu confortable et sans surprise où elle n'a pas d'effort d'accommodation à faire. Ce manque d'exercice peut devenir une incapacité et une habitude pour l'enfant. Ceci nous amène à parler de l'importance de moments de silence à la maison ou à la garderie. D'abord, l'enfant lui-même dans ses moments d'exploration insère de courts moments de silence. Que ce soit le jeune bébé dans son berceau qui jase tout seul ou un peu plus vieux qui frappe sur des objets, on peut observer que l'enfant respecte toujours un temps de 10 à 20 secondes qui ponctue son exploration. C'est comme s'il voulait bien se rendre compte que c'est lui qui produit le son. L'enfant est très attentif durant ces moments de court silence et il ne faut pas le brouiller par un fond sonore.

On a trop souvent tendance dans les garderies à mettre de la musique dès qu'il y a des périodes calmes que ce soit durant la sieste ou durant certaines périodes de bricolage avec des enfants de 18 mois à 3 ans. Durant la sieste, c'est un des rares moments silencieux de la journée. C'est une période privilégiée où le jeune bébé peut s'entendre facilement jaser, et chez les plus vieux, on en profitera pour chuchoter avec son voisin. Il y a des enfants qui durant la journée parlent très peu et durant la sieste ils en profitent parce qu'ils peuvent s'entendre. C'est donc très important de respecter ce moment de calme durant la journée.

Il en est de même pour la période de bricolage. L'attention de l'enfant est complètement concentrée sur le collage ou sur la peinture qu'il est en train de faire. La musique ne le préoccupe pas. C'est là comme un fond sonore qui masque les conversations qu'il peut y avoir entre enfants.

Comment utiliser la musique avec les jeunes enfants? La musique enregistrée doit toujours être accompagnée d'une activité (danse, gestes rythmés, chant, relaxation) ou d'une attention soutenue par l'adulte. Par exemple avec les tout-petits bébés on peut mettre de la musique pendant qu'on les berce et ainsi suivre la musique par notre bercement. Également, en écoutant de la musique, on peut faire des jeux en tapant des pieds ou des mains au rythme de la musique. On peut aussi prendre le bébé dans nos bras et le promener dans le local pour lui faire écouter la musique de différents endroits. Avec ceux qui commencent à marcher, on peut réserver des courtes périodes d'audition et on verra que spontanément les petits se mettent à bouger au rythme de la musique. Mais ces moments d'audition doivent être partagés par l'adulte. La présence de l'adulte est un agent de stimulation pour l'enfant.

Il est important également de mesurer le temps de diffusion en respectant les possibilités d'attention ou les demandes des petits. Dès que l'on sent que l'attention diminue on arrête la musique. Une musique qui dure trop longtemps se transforme en fond sonore.

Avec les plus vieux, les 2-3 ans, c'est important de montrer des attitudes d'écoute. Installer les enfants sur des coussins près de l'appareil de son ou encore faire de petites rondes ou des mouvements que l'enfant va imiter.

Durant toute cette période de 0-3 ans, il est très important de ménager des habitudes par la répétition des mêmes disques. On sait à quel point l'enfant se sécurise et prend plaisir aux habitudes. Dans la répétition il y a pour l'enfant un plaisir actif qui consiste à faire sienne une musique ou une chanson. Il peut mémoriser et plus tard reproduire cette musique.

Outre le fait que l'enfant peut développer sa mémoire, cela permet également à l'enfant de structurer sa notion de temps surtout vers l'âge de 2½ à 3 ans. Beaucoup d'enfants connaissent très bien certains volumes de Passe-Partout. Ainsi, l'enfant peut prévoir ce qui

s'en vient. Il structure par le fait même les notions de avant, pendant et après.

Étant donné que l'enfant éprouve tant de plaisir et se développe par la répétition, il est donc capital de bien choisir les disques que l'on fait écouter aux enfants. Il ne faut pas avoir peur de varier les styles, les pays et les époques. Il faut aller au-delà de nos propres goûts musicaux pour permettre à l'enfant de bénéficier d'une bonne éducation auditive.

Même si l'on fait une utilisation judicieuse du disque, cela ne remplacera jamais la voix chantée de la mère ou de l'éducatrice qui s'occupe de l'enfant. On a vu que durant sa vie prénatale, le foetus est très sensible à la voix chantée. Cette sensibilité est toujours présente même après la naissance du bébé. Le chant établit une relation privilégiée entre l'adulte et l'enfant. L'adulte qui chante manifeste sa bonne humeur et sa disponibilité à l'enfant. Chanter c'est encourager la communication avec l'enfant. Je dirais que même si l'adulte chante faux, le climat psychologique qu'il crée est plus important que le fait de chanter faux.

L'enfant apprend par imitation, et là encore, le phénomène de répétition est important, chantez souvent les mêmes chansons, même si les bébés ne peuvent pas les reproduire; plus ils vieilliront plus ils deviendront capables de chanter certains extraits vers 2-3 ans.

À la pouponnière, il est inutile d'essayer d'apprendre des chansons aux enfants ou d'exiger d'eux qu'ils chantent juste. Même des enfants de 5 ans ont encore de la difficulté. L'important, c'est de développer le goût de chanter. Les moments où l'enfant vocalise ou chante spontanément, ce sont des moments où l'enfant est bien dans sa peau. Et un enfant bien dans sa peau, c'est un enfant qui a envie d'explorer et de connaître ce qui l'entoure.

BIBLIOGRAPHIE

L'audition foetale, Science et vie.
BUSTARRET, ANNE «*L'oreille tendre*», Paris, éd. Ouvrière.

DÉVELOPPEMENT PSYCHO-SEXUEL DE L'ENFANT : UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE

Mme Guylaine Dostie
SEXOLOGUE

Il me fait plaisir d'être avec vous aujourd'hui pour partager mon expérience et mes réflexions sur le développement psycho-sexuel de l'enfant. J'ai choisi de poursuivre ma démarche et mon travail auprès des enfants et des adultes qui s'en occupent, c'est-à-dire, les parents et les éducatrices et éducateurs en garderie. C'est une démarche éducative et préventive plus qu'une démarche curative qui a guidé mon choix, parce que je crois, et plusieurs auteurs le confirment, que les fondements de la santé sexuelle s'établissent dans l'enfance et que plusieurs difficultés sexuelles de la vie adulte ont leurs racines dans la première enfance.

Le sujet de la sexualité est très vaste. Dans ce texte, nous toucherons à quelques aspects qui m'apparaissent très importants. Dans une première partie, nous ferons ressortir les éléments essentiels à l'épanouissement de l'enfant. Ensuite, nous identifierons les interventions possibles. Mais avant, voici quelques définitions.

La notion de la sexualité : définition

La notion de sexualité va bien au-delà de la dimension biologique, de la génitalité et de la reproduction. Elle rejoint aussi les aspects affectif, psychologique, culturel et moral qui font que chacun-e se perçoit, agit et vit comme homme ou femme.

LA SEXUALITÉ : UNE COMPOSANTE BIOLOGIQUE

Au départ, la sexualité réfère à une composante biologique, elle réfère à une anatomie et à une physiologie masculine ou féminine dont l'ensemble confère à la sexualité une fonction procréatrice incontestable, dont les organes génitaux sont les supports.

LA SEXUALITÉ : UNE DIMENSION PSYCHO-AFFECTIVE

La sexualité possède aussi une dimension psycho-affective parce qu'elle met en jeu des émotions et des sentiments multiples tels que : plaisir, tendresse, joie, amour, honte, gêne, agressivité, haine et j'en passe. Elle influence les attitudes et détermine maintes réactions et maints comportements.

UNE TROISIÈME DIMENSION : L'ESPRIT

S'ajoute aussi une troisième dimension qui est à développer, et que nous appellerons l'esprit. La sexualité humaine est un langage, un moyen de communication et d'union. Et, au centre le plus profond de la personne humaine, se rejoignent le corps, le coeur, l'intelligence et la volonté.

LA SEXUALITÉ : UNE DIMENSION SOCIALE

La sexualité a aussi une dimension sociale. En effet, chacun s'insère dans la société en tant qu'homme ou femme; l'expression de la sexualité est étroitement liée à chaque culture qui lui donne des formes et des modalités différentes. Et comme la sexualité met en cause l'organisation et la survie des sociétés, celles-ci se préoccupent d'en aménager l'exercice.

LA SEXUALITÉ : L'ASPECT MORAL

Finalement, il reste un autre lien étroit avec la sexualité : c'est l'aspect moral, et le cas échéant, la religion. Pour l'être humain, la liberté se situe d'emblée dans le champ de la décision, de la responsabilité et donc de l'éthique. Ainsi, la sexualité est un facteur important régissant l'équilibre de la personne, sa joie de vivre et sa qualité d'être. La sexualité accompagne et conditionne la perception de soi et des autres, les relations inter-personnelles, l'exercice des rôles familiaux et sociaux, le développement affectif et psychologique ainsi que les choix de vie comme être sexué. Force de vie, certes, la sexualité est un univers fascinant qui gêne, qui trouble et qui fait peur parfois. Si la sexualité peut s'avérer une richesse, elle peut aussi devenir une source de problèmes personnels et sociaux. C'est pourquoi la sexualité a besoin d'être soutenue, apprivoisée, contrôlée, éduquée, humanisée.

Les éléments essentiels au développement psycho-sexuel de l'enfant

J'entends par éléments essentiels, les conditions qui vont permettre à l'enfant le développement d'une image favorable à son identité sexuelle et à des attitudes saines face à ses découvertes sexuelles.

L'AMOUR, LA TENDRESSE ET L'AFFECTION

L'enfant se construit à travers l'image qu'il a de lui-même; un bébé qui se sent aimé et accepté, se forge une image de lui optimiste, agréable, qui lui permettra de développer sa capacité d'aimer. À l'inverse, l'enfant rejeté et mal accepté devient de plus en plus difficile, il aura le sentiment d'être «mauvais» et cela renforcera ses attitudes agressives ou passives.

L'expérience du toucher est importante. C'est pourquoi une relation physique chaleureuse entre l'enfant et la mère ou son substitut, développe sa conscience sensorielle et affective, ce qui entraîne la sensibilité du corps et la croissance de la conscience sexuelle. De plus, il est souhaitable de nommer, de toucher toutes les parties de son corps, y compris les organes génitaux. Ainsi, l'enfant apprendra l'amour de toutes les parties de son corps. Ce dernier doit se sentir en sécurité dans son milieu pour acquérir la confiance aux autres et en lui-même. Cet acquis est nécessaire pour que puisse se développer plus tard la relation amoureuse.

L'APPRÉCIATION, LE RESPECT ET L'AMOUR DE SON CORPS

Pour que l'enfant développe ces sentiments, il faut qu'il puisse découvrir sans crainte et sans honte sa sexualité. Être touché, être serré bien fort, se faire dire qu'il est beau, lui permettent de développer cet amour pour son corps.

Il y a une période plus critique chez l'enfant pour le développement de son image corporelle : l'apprentissage de la propreté. Si cette éducation est faite trop jeune ou trop sévèrement ou encore en impliquant des notions de sale, de mauvais, de laid face aux excréments durant cette phase, elle peut laisser des séquelles chez l'enfant. L'éducation à la propreté, sur le plan émotionnel, est liée aux actes de donner et de recevoir. L'enfant en faisant son beau «caca» dans le petit pot, cherche à faire plaisir et à conquérir l'amour de son éducatrice ou éducateur. En échange, il s'attend à recevoir plus d'affection et de marques de confiance. Car il ne faut pas oublier qu'en devenant propre, l'enfant se prive des touchers et des caresses qui accompagnent souvent le changement de couche. Aussi, dire à l'enfant que c'est sale ou pas beau de jouer avec son pénis ou sa vulve, risque de lui donner une perception malsaine de ses organes génitaux.

Il existe certaines conditions préalables à l'apprentissage de la propreté chez l'enfant. D'abord, une maturation neurologique, c'est-à-dire, le contrôle des sphincters vers 12 à 18 mois seulement; ensuite une certaine maturation motrice, c'est-à-dire que l'enfant puisse rester en position assise au moins 10 minutes. Cette maturation va souvent de pair avec le fait que l'enfant puisse marcher; puis, une certaine force musculaire permettant à l'enfant de retenir fermés son anus et sa vessie; finalement, une vie affective non troublée, sans oublier naturellement que l'on doit toujours s'assurer de la coopération de l'enfant.

Avoir une attitude de respect, c'est ne pas se moquer des questions que l'enfant peut poser, ne pas lui mentir, ne pas répondre n'importe quoi en se disant que de toute façon il est trop jeune pour comprendre. C'est au contraire s'intéresser à ce qu'il fait, c'est encourager son questionnement en lui répondant correctement, c'est accepter qu'il ait une intimité et qu'il dise parfois non à votre affection. C'est à lui que ce corps appartient avant tout, et l'enfant

ne demande qu'à découvrir le monde à travers son corps, jouer avec ce corps pour le connaître et aussi connaître celui qui est différent du sien.

L'IDENTITÉ SEXUELLE

C'est durant la petite enfance que l'enfant s'identifie vraiment à son sexe. C'est une période importante pour son bien-être et son devenir d'homme ou de femme. Il faut qu'il puisse se sentir heureux d'être un garçon ou une fille. C'est ce qu'on appelle l'identité sexuelle qui est cette catégorisation du «soi» comme garçon ou fille. L'identité est importante car c'est le fondement même où s'enracineront les attitudes sexuelles. Kohlberg, Money et Hampton croient qu'elle constitue l'identité sociale la plus stable. Elle serait plus résistante que l'identité de race, de religion, etc.

L'ÉGALITÉ DES PERSONNES

L'égalité des personnes sans égard à leur sexe nous amène à parler des rôles sexuels, des stéréotypes et du sexisme. Pour permettre à l'enfant de choisir les rôles qu'il veut jouer et accomplir, il faut qu'il ait le choix. Qu'il soit garçon ou fille, les mêmes possibilités doivent lui être offertes. Comme on sait, l'acquisition du rôle sexuel est un processus par lequel un individu développe les attributs et caractéristiques (soit des comportements, des attitudes, des croyances et des réponses émotives) définis comme appropriés à son sexe par la culture. Chaque culture a sa propre définition de la masculinité et de la féminité, mais il n'en reste pas moins que, la plupart des sociétés et cultures assignent aux hommes, des rôles instrumentaux dirigés vers l'action et inhibés émotivement, et aux femmes, des rôles expressifs, émotifs, centrés sur les personnes.

Finalement, la différence entre les deux «rôles sexuels classiques» demeurera toujours suffisante pour qu'on puisse parler de rôles distincts de masculinité et de féminité. Déjà vers 3 à 4 ans, l'enfant a des préférences de rôle et, ce n'est que dans la mesure où culturellement, comme société, nous offrirons les mêmes choix aux hommes et aux femmes et surtout que nous vivrons ces choix, que nous briserons progressivement les stéréotypes actuels. Dans une certaine mesure, je crois qu'une désexualisation des rôles permettra à chacun et chacune une plus grande appréciation de son sexe.

Pour conclure brièvement sur les éléments essentiels au développement psycho-sexuel de l'enfant, rappelons que la sexualité est une constituante indispensable au développement global de l'enfant. Avoir une attitude positive face aux manifestations sexuelles de l'enfant, c'est aussi poser un acte préventif. La sexualité joue un rôle actif, permet d'éprouver du plaisir et facilite la découverte des autres. Dans la mesure où elle est source de plaisir, elle nous permet d'évoluer, de grandir et de devenir autonome.

Les modes d'intervention

J'entends par modes d'intervention tous les gestes, toutes les attitudes et toutes les réponses que nous avons face aux manifestations sexuelles des enfants, mais aussi celles que nous aurions avantage à développer pour leur permettre de mieux se découvrir et de consolider la base de leur personnalité toute entière. Le rôle des adultes, des parents et des éducatrices et éducateurs est d'une importance capitale lorsqu'on sait que, très jeune, l'enfant dépend entièrement des personnes qui en ont la responsabilité. Et cela tout au long de sa croissance jusqu'à ce qu'il atteigne une pleine autonomie et maturité.

Nous transmettons aux enfants les valeurs et les attitudes que nous avons face à la sexualité. De là l'importance pour nous tous et nous toutes d'accepter de nous regarder. Car il est bien difficile de ne pas reproduire les valeurs éducatives qu'on a reçues et ce n'est qu'en acceptant de se remettre en question que nous pouvons évoluer sur le plan de la sexualité. Nous trouvons des manifestations, des curiosités sexuelles chez les jeunes enfants au cours des activités qui se déroulent à la garderie. Quelles sont ces situations? Qu'exprime l'enfant à travers elles?

LE JEU

Le jeu est un domaine où se recréent, se modifient et s'inventent au gré de l'imagination toutes les fantaisies possibles. Le jeu a pour but, avant tout, le plaisir. L'enfant peut se projeter dans l'avenir, donner vie à des objets inanimés, affronter simultanément la vie et la mort, l'amour et la haine et cela sans culpabilité. Il arrive aussi à maîtriser son angoisse et à exprimer ses frustrations. Finalement, le jeu lui permet d'explorer différents rôles sexuels, de s'identifier et de choisir ce qu'il veut devenir comme garçon ou comme fille.

Certains jeux d'imitation tels que : jouer au papa et à la maman, jouer au docteur, s'exhiber nu, sont très souvent des prétextes pour les enfants afin de découvrir l'autre, voir la différence, le toucher et confirmer ce qu'il pense ou imagine. Que devons-nous faire? Apparemment rien de bien particulier si ce n'est de respecter leurs jeux et ne pas les interrompre, ou bien, de les observer discrètement pour le plaisir de participer «passivement» aux apprentissages et aux découvertes des enfants.

Mais il y a tout de même certaines règles de sécurité importantes concernant les jeux des enfants. Par exemple, ne jamais laisser un enfant en obliger un autre à jouer avec lui ou à poser des gestes contre son gré. Aussi, ne permettre en aucun cas qu'on introduise des objets dans le vagin ou dans l'anus, de la même façon qu'on n'autorise pas de mettre des objets dans les narines ou dans les oreilles pour des raisons de sécurité et d'hygiène.

Les jeux que les enfants ont entre eux leur permettent de faire des découvertes. Aussi, certains jeux avec des objets tels que les poupées, donnent à l'enfant l'occasion d'exprimer ses émotions, ses fantaisies et ses frustrations. En plus d'expérimenter différents rôles sociaux et sexuels, la poupée sert souvent d'amie, de compagne ou de confidente pour l'enfant.

LE DESSIN, LE BRICOLAGE ET LA PÂTE À MODELER

Il est rare avant l'âge de 5 ans, qu'un enfant dessine les organes génitaux de ses personnages. Il en identifie le sexe beaucoup plus par les rôles et les fonctions qu'il assigne à chacun, et par l'habillement, la coiffure et les couleurs.

L'éducatrice ou l'éducateur se doit d'être attentif à ce qui est exprimé sur les dessins. Sans être des spécialistes dans l'interprétation des dessins d'enfants, une observation attentive peut nous donner de précieux indices sur ce qui intéresse l'enfant, ce qu'il aimerait faire comme métier, sur l'image qu'il a de lui-même. Pour nous aider, on peut demander à l'enfant d'expliquer les détails de son dessin.

Par exemple, une petite fille dessine un homme docteur parce que c'est cette profession qu'elle veut exercer plus tard. Voilà une belle occasion pour l'éducatrice ou l'éducateur d'expliquer à l'enfant qu'on peut être une femme docteur. Il est peut être intéressant aussi de suggérer des thèmes aux enfants tels que la famille, la naissance, être un garçon, être une fille. Vous y verrez sûrement des indices intéressants car le dessin est un langage important chez l'enfant.

Comme éducatrice ou éducateur, il vous faut savoir tirer profit de tous ces indicateurs qui permettent de mieux comprendre l'univers de l'enfant. Si cela peut vous être utile, Véronique Jastaidt, dans son livre «La sexualité et l'enfant», analyse plusieurs dessins d'enfants.

L'HYGIÈNE CORPORELLE

Chez les plus jeunes qui ont encore la couche aux fesses, il peut vous arriver d'en voir un se caresser le pénis ou la vulve. Vous-même en prodiguant les soins corporels au bébé, procurez un plaisir sensuel sur tout son corps. L'enfant reçoit ces caresses, apprécie ce contact chaleureux qui est bon et rassurant pour lui. Pour l'enfant, découvrir son sexe n'est ni plus ni moins intéressant que de découvrir son gros orteil. Ce n'est que plus tard, plus vieux, qu'il sera en mesure de se caresser consciemment à la recherche du plaisir. Cette activité est très normale et il ne faut pas défendre, disputer ou punir l'enfant qui se masturbe. Mais vous pouvez lui expliquer que devant certaines personnes, dans certaines situations et dans certains endroits, il serait préférable qu'il ne se caresse pas publiquement parce que cela déplaît aux gens. Et si c'est vous que ce comportement dérange, vous devez simplement le dire à l'enfant. Si vous respectez les besoins de l'enfant, il apprendra à respecter les vôtres. S'il demande à voir ou à toucher vos seins, s'il veut vous regarder lorsque vous allez aux toilettes, c'est votre droit de lui dire non si vous ne voulez pas.

De la même façon, il semble qu'une certaine pudeur s'installe chez l'enfant vers l'âge de quatre ans, quelle que soit l'éducation qu'on lui donne. Il faut, comme adulte, respecter le fait que l'enfant désire plus d'intimité et qu'il voudra lui aussi, fermer la porte des toilettes. C'est peut-être seulement pour imiter les adultes ou encore pour se caresser dans son intimité. Mais qu'importe, c'est son droit.

LE LANGAGE, LES LIVRES ET LES MOTS SEXUELS

À ce sujet, les enfants sentent souvent que la sexualité est un sujet qui suscite des réactions telles que des sourires, de l'embarras. Ils sont très réceptifs aux attitudes verbales ou tacites des adultes, et ils éviteront souvent de prendre des risques sur ce sujet tabou. Mais s'ils demandent des explications et des informations sexuelles, elles doivent être données en fonction du stade de développement intellectuel de l'enfant.

Par exemple, vers trois ou quatre ans, c'est le «ici et maintenant» qui intéresse l'enfant. Vers cinq ans, l'idée d'un développement progressif pendant une certaine période - celle du foetus par exemple qui devient un bébé - peut être comprise. Les enfants comprennent aussi vers ce même âge que la naissance d'un bébé suppose l'intervention d'un père et d'une mère.

Chose certaine, lorsqu'un enfant pose une question, c'est qu'il est en mesure d'avoir une réponse. En l'écoutant attentivement, il nous donne des indices de ce qu'il veut savoir exactement. Il y aurait peut-être deux points à retenir au moment de répondre aux questions des enfants. D'abord, il faut tenter de déceler ce que l'enfant veut précisément savoir, ce qui le préoccupe au juste. Lui retourner la question, lui demander ce qu'il en pense, sont de bonnes méthodes pour comprendre sa demande. Ensuite, bien vérifier ce que l'enfant a compris des explications que vous lui avez données. Par exemple, si vous venez de lui expliquer la naissance, vous pouvez maintenant lui demander de raconter sa naissance. D'ailleurs, des livres sur la naissance, sur l'anatomie, sur les rôles sexuels, devraient être accessibles aux enfants dans une garderie pour qu'ils puissent voir et toucher les images et se faire raconter l'histoire. Et si l'éducatrice ou l'éducateur utilise des mots justes et des définitions simples, l'enfant apprendra les bons termes pour désigner toutes les parties de son corps.

Aussi, la grossesse d'une éducatrice ou d'une mère d'un enfant de la garderie peut être un bon prétexte pour aborder le sujet de la naissance. Mais, l'important, c'est de répondre aux enfants, d'être sincère et de dire la vérité. Nous avons le droit d'être gêné, mal à l'aise sur ces questions mais nous avons un peu moins le droit d'être ignorant, du moins de le rester. Il y a des livres, des revues et des personnes-ressources qui peuvent vous aider. L'information est disponible mais il faut prendre les moyens et le temps d'aller la chercher. Je dirais même que c'est un devoir pour toute personne qui veut faire un travail de qualité quel que soit son champ d'action.

LA BAIGNADE ET LA SIESTE

Nous rencontrons aussi des manifestations sexuelles, sensuelles et affectives au moment de la baignade et de la sieste. Certains enfants préfèrent se baigner nus, d'autres veulent porter un maillot. Il faut respecter le choix de chaque enfant et ne pas permettre qu'un autre s'en moque. Mais si à la garderie, on a déjà établi des directives précises pour cette activité, ce sera une occasion pour l'enfant de faire l'apprentissage des normes sociales.

La sieste est probablement le moment où l'on remarque le plus souvent que les enfants se masturbent. C'est effectivement pour plusieurs enfants une bonne façon de trouver le sommeil. Et nous croyons qu'il faut laisser faire l'enfant dans la mesure où il n'empêche pas tous les autres de dormir. Si tel est le cas, il faut expliquer à l'enfant qu'il peut continuer mais en faisant moins de bruit, en étant plus discret, etc.

Parfois les plus vieux ne s'endorment pas, ne veulent pas faire la sieste et deviennent un peu turbulents. En leur proposant d'aider à endormir les plus jeunes par de légers massages et caresses, vous donnez une responsabilité à l'enfant et vous lui permettez de créer un lien plus fraternel avec cet enfant.

CONCLUSION

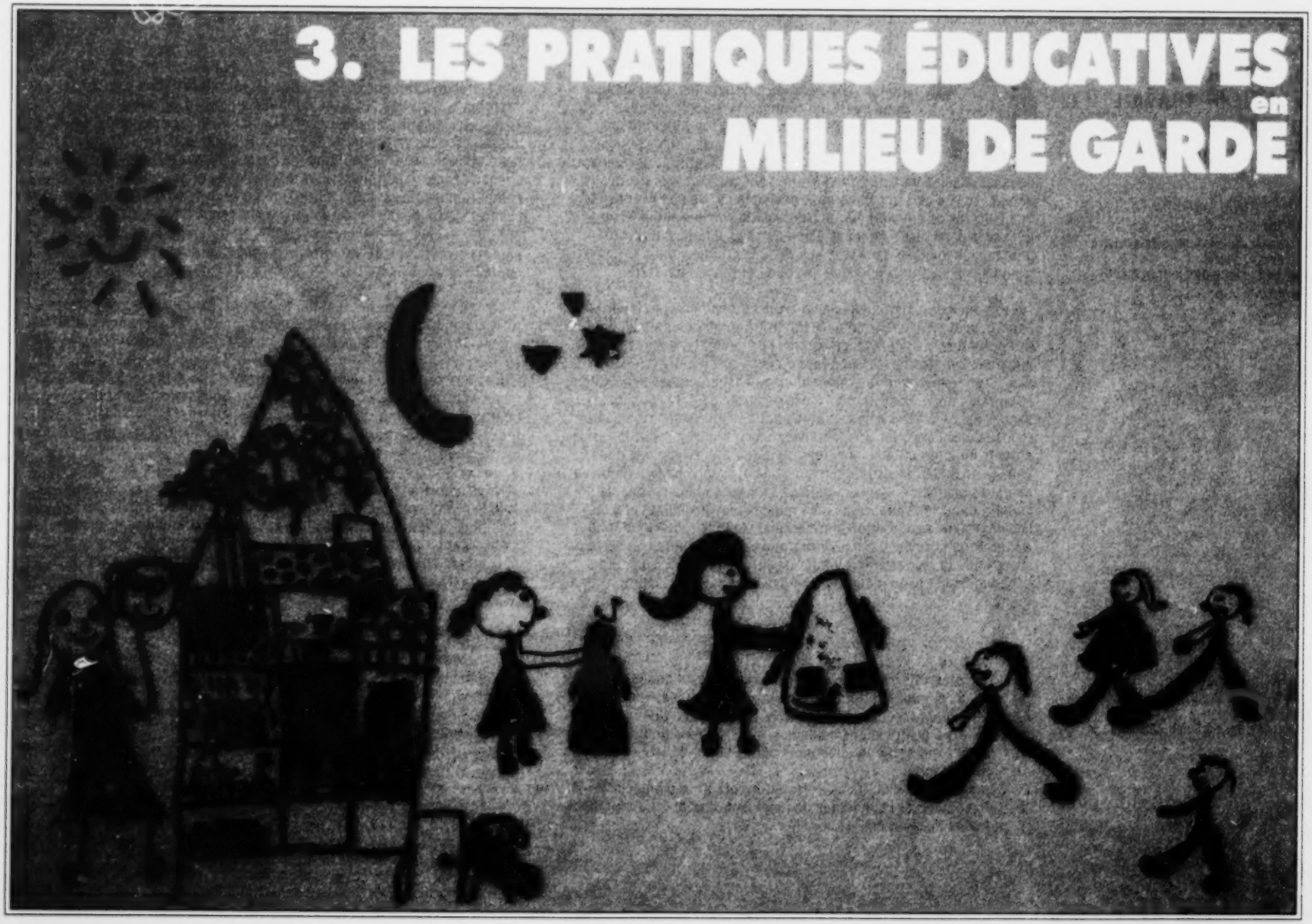
Comme nous avons pu le constater, les manifestations sexuelles des enfants sont vécues à travers toutes ses activités. Il en va de la découverte de son sexe et de celui des autres enfants, de la différence sexuelle et des rôles qui s'y rattachent et des échanges d'affection et de tendresse. Il y a aussi toutes les questions, les images, les jeux sexuels et tout le plaisir que peut lui procurer ce corps qui lui appartient.

En regardant avec nos yeux d'adulte, nous avons tendance à interpréter indûment les manifestations sexuelles des enfants. Par exemple, lorsqu'un enfant vous dit qu'il a fait l'amour, il faut comprendre qu'il a simplement embrassé ou enlacé un autre enfant.

Une chose est certaine, c'est que l'enfant a besoin de notre soutien. Comme éducatrice ou éducateur nous devons développer des attitudes et des comportements qui vont permettre à l'enfant de s'épanouir. Notre rôle est important parce que nous sommes des modèles pour l'enfant. Nous n'avons pas besoin d'être des experts pour répondre aux questions des enfants. Se respecter et respecter l'enfant et son droit à la découverte, être à l'aise avec sa propre sexualité, ou tâcher de le devenir, être ouvert, être tendre, voilà les éléments importants vers une croissance sexuelle positive.

1 Les éléments de la définition de sexualité sont largement inspirés du document du M.E.Q., Direction générale du Développement pédagogique., Programme d'études primaire et secondaire. Éducation à la Sexualité. Document de travail, mars 1982, p. 5 et 6.

3. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES en MILIEU DE GARDE



RACHEL PROULX-ESKANAZI, 6 ANS ET SALOMÉ CORBO 6 ANS

L'OBSERVATION, UN OUTIL DE TRAVAIL PRIVILÉGIÉ POUR L'ÉDUCATEUR-TRICE

Mme Camille Gariépy
PROFESSEURE
Département de Techniques de garderie
Cégep de St-Jérome,
COORDONNATRICE DE LA TABLE RONDE
(résumé par C. Gariépy)

Cette table ronde réunit des panélistes de formations et d'expériences différentes. Mais toutes, nous avons en commun la volonté d'utiliser l'observation pour améliorer le travail quotidien auprès des enfants en garderie. Même si nous n'avons jamais travaillé ensemble et que deux panélistes seulement se connaissent, nous avons constaté, dès le départ, qu'une certaine cohérence se dégageait de nos visions individuelles, de ce que doit être la pratique de l'observation. Nous allons vous résumer, chacune selon notre expérience, un témoignage ou un exposé théorique qui, nous le croyons, vous transmettra notre conception collective de l'observation en garderie.

Les panélistes, regroupées pour cette communication, favorisent l'approche de l'observation participante. Tenant compte du contexte des garderies, de la présence continue des enfants, des ressources humaines adultes limitées, l'éducatrice n'a pas d'autre choix que d'observer en «*Action*» au moment où elle est en présence physique et morale auprès des enfants. Ainsi, généralement, les connaissances accumulées sur les enfants sont de nature empirique, elles reposent sur l'expérience spontanée ou commune des adultes et des enfants en interaction. L'observation participante telle que nous venons de la définir cadre bien avec une approche pédagogique en lien avec une perception synthétique globale de la personnalité de l'enfant dans son rapport avec lui-même, avec les autres et avec son environnement. Cette valorisation de la perception synthétique apparaît aujourd'hui dans les programmes préscolaires, et certains chercheurs universitaires s'y intéressent grandement. Le courant sociologique et pédagogique actuel tend à délaisser l'approche analytique.

Dans les garderies du Québec cette orientation en faveur de la perception synthétique repose à notre sens sur les abus connus de l'approche analytique et de l'évaluation en milieu scolaire, sur la «jeunesse» de notre clientèle et il faut le dire sur la non-formation des éducatrices en garderie. Ces éducatrices majoritaires en nombre dans nos services de garde, ne possèdent pas en général de connaissances théoriques sur le développement spécifique et le comportement des enfants. Elles sont de ce fait, incapables de percevoir l'enfant de manière analytique, (i.e. en le décomposant en ses différentes parties). Elles ont de façon naturelle orienté leur approche pédagogique vers une perception synthétique et *évalué* sur cette base les enfants.

Le mot est dit *évaluer*; mot qui fait peur!!! Peur au point où l'on se refuse à admettre la nécessité de la pratique de l'observation dans une majorité de garderies. Ici ou là, on ne fait pas d'observation systématique car c'est trop «dangereux». Mais dans notre réalité, entre nous, avec notre manque d'information nous jugeons hâtivement, nous étiquetons, c'est un non-sens! Nous appartenons à un courant sociologique qui devrait nous permettre d'éviter l'étiquetage, l'évaluation précoce, nous sommes comme groupe, prévenus contre cette mauvaise pratique!

Nous avons popularisé dans les garderies, une approche pédagogique en lien avec une perception synthétique, globale de la personnalité de l'enfant. En ce sens, nous devons pratiquer un concept d'observation orienté vers cette perception synthétique. Notre objectif est de vous démontrer la valeur pédagogique d'une pratique d'observation ●

Mme Andrée Boucher
Mme Nathalie Dion
ÉDUCATRICES
Garderie La Boîte à Soleil, Chambly

L'observation et le travail en garderie. Ce témoignage est d'actualité, il rapporte probablement les questions des éducatrices d'une majorité de garderies du Québec. Voici les cinq questions soulevées dans ce témoignage.

1. Qu'est-ce qui doit être observé et comment enregistrer nos observations?
2. Comment faire pour décoder les informations accumulées?
3. Comment éviter l'étiquetage, le jugement hâtif et respecter l'individualité des enfants?
4. Comment, par l'observation, améliorer l'efficacité de nos interventions?
5. Comment jumeler l'observation et l'intervention dans notre pratique quotidienne?

L'observation un processus. Avant même de répondre aux questions soulevées par cette communication, il vaudrait mieux s'entendre sur ce qu'est le processus de l'observation. Je vous propose une définition à partir de trois concepts : voir, décoder, intervenir.

VOIR :
«C'est utiliser ses sens pour capter les phénomènes dynamiques chez les intervenants de la garderie : enfants, adultes et leur environnement.»

DÉCODER :
«C'est analyser les actions et les interactions entre les enfants et les adultes de la garderie en rapport avec leur environnement. C'est connaître le code pour comprendre le message.»

INTERVENIR :
«C'est réagir au message, émettre une réponse qui se veut réfléchie et ordonnée dans l'action.»

À partir de ces trois concepts nous allons identifier les activités qui composent le *Processus de l'observation*.

Les activités du voir. Les activités sont : *L'observation des faits, la cueillette et l'enregistrement des données.* Les spécificités sont : *Les objets de l'observation, son contenu et les outils d'enregistrement des données.*

OBJETS ET CONTENU

Mais que sont les objets et le contenu de l'observation? Qui pouvons-nous observer et que peut-on observer?

Ce sont en fait les personnes, les lieux, les équipements, l'action pédagogique en association avec l'environnement, le cadre de vie physique et psychologique.

LES OUTILS D'ENREGISTREMENT

Parmi la liste des outils d'enregistrement des données de l'observation, nous retrouvons en premier lieu : *la grille de planification.* Cette grille est utile pour s'assurer que tous les enfants du groupe auront la chance d'être observés car certains enfants passent souvent inaperçus.

Les instruments sont ensuite divisés en deux catégories. Ceux utilisés par l'éducatrice sans intermédiaire, au cours d'activités régulières du groupe sont qualifiés *d'instruments directs d'observation.* La deuxième catégorie d'instruments dits *«indirects»* permettent d'obtenir de l'information par un intermédiaire ou parce que l'enfant est placé dans une situation qui sort de l'ordinaire, dans le but de provoquer certains comportements. Il faut dire que dans le cadre de l'observation participante, les instruments à privilégier sont ceux qui permettent une grande latitude dans les commentaires et le contenu à inscrire. Il doit y avoir place pour des informations de type émotionnel et relationnel observées chez l'enfant ou ressenties par l'éducatrice. L'effort d'objectivation se situe à l'étape du décodage. Le journal de bord, le rapport anecdotique et le guide d'observation correspondent bien aux nécessités de l'observation participante●

Mme Jocelyne Martin
PROFESSEURE
Département de Techniques de garderie
Cégep du Vieux-Montréal

Le langage corporel, le cadre de vie physique et psychologique, l'observation de facteurs circonstanciels. L'éducatrice doit utiliser tous les événements du quotidien pour observer et mieux connaître les enfants de son groupe. Elle doit être capable d'identifier les signes du langage verbal et non-verbal de chacun. Une importance particulière doit être accordée aux diverses manifestations du langage corporel car ces signaux : pleurs, mimiques, sourires..., sont la première forme de communication de l'enfant, sa manière de communiquer. Le langage corporel comporte des centaines de signaux et de multiples combinaisons de mouvements significatifs qu'il est important de savoir reconnaître. L'éducatrice sensible à ces signaux se place en situation de réceptivité, d'écoute et ainsi elle est à même de mieux comprendre et de favoriser l'épanouissement des enfants de son groupe.

En observation tout doit être pris en considération : le verbal, le non-verbal, les interactions enfant-enfant et enfant-adulte, les messages émotifs (tendresse, anxiété, joie, colère...) le niveau de

développement, le style de communication, la participation, les hiérarchies, etc. Mais il y a autre chose. Pour que l'information soit complète on doit porter une attention particulière au contexte; recueillir des données associées au cadre de vie physique et psychologique comme, le modèle éducatif, le style d'intervention, les consignes établies, l'horaire, les activités etc. et l'associer à l'environnement, tenir compte des lieux physiques de l'aménagement, des équipements, du matériel etc. Ainsi nos observations nous permettront d'identifier des «facteurs circonstanciels» qui génèrent des «problèmes circonstanciels» qui eux se règlent le plus souvent non pas en changeant son type d'intervention directe mais en changeant la circonstance (lieu, temps, espace, activités...)●

Les activités du décodage. Nous allons maintenant nous situer face au décodage et du même coup, tenter de répondre à la deuxième question : Comment faire pour décoder les informations accumulées? Les activités du décodage : *L'analyse et la compréhension des données de l'observation* correspondent aux spécificités suivantes : *l'examen des faits d'observation* (ordonner, classifier, relever des constantes) ou autrement dit, prendre connaissance de toutes les informations recueillies et les traiter de façon à se les approprier, à bien les connaître. *L'établissement des liens* correspond à *l'étude descriptive ou associative* des éléments des faits observés. Il s'agit d'établir un rapport de signification entre les différentes informations recueillies.

On procède à une analyse descriptive lorsque la simple description en qualité et en quantité des faits et des données recueillis nous permet d'établir des liens cohérents. *L'étude d'association*, se réalise au moment de procéder à une *analyse déductive*, c'est-à-dire lorsque à partir des éléments de ce qui a été «vu», nous développons un raisonnement logique qui nous permet *d'établir un lien* entre les différents faits et ainsi développer une *conclusion* ou une *déduction*. Ou au moment de procéder à une analyse inductive, c'est à dire lorsque à partir de ce qui a été «vu», nous développons par raisonnement une hypothèse pour expliquer la cause, l'origine, la source des faits observés. Une autre spécificité du décodage, la synthèse, (intégration des données et discussion de problèmes) débute lorsque l'on se sert des résultats de nos analyses pour bien intégrer, connaître la situation et replacer les faits dans leur contexte; «voir» ces faits dans leur ensemble, leur globalité, et réunir les différents éléments de la situation pour ainsi développer un schéma d'ensemble.

C'est lors de l'établissement des liens et de la synthèse que nous entrons dans la phase d'ÉVALUATION. Il est évident qu'en situation d'observation participante certaines activités du décodage se vivent en «simultané» car durant l'action il y a place pour l'analyse intuitive et une intervention immédiate. Par contre, de façon à profiter au maximum de nos observations, de leur faire perdre leurs caractères empiriques, il est très important de consacrer du temps, en dehors des périodes de présence active auprès des enfants, pour analyser et comprendre les données recueillies. Cela nous permet de distinguer, dans nos gestes d'éducatrices, ce qui est une réaction d'une intervention et ainsi nous ajuster ●

Mme Carole Lavallée
ORTHOPÉDAGOGUE

L'individualité des enfants, l'étiquetage, les jugements hâtifs, l'intervention efficace. Certaines éducatrices affirment ne pas faire de l'observation, de peur de poser un jugement sur les enfants, de peur de les évaluer. L'éducatrice pourtant, même celle qui dit refuser d'observer les enfants pose des jugements de normalité sur ce qu'elle regarde. Ne nous le cachons pas, nous nous définissons par rapport à des normes et nos regards sur les enfants ont les mêmes biais. Nous les observons avec des lunettes qui sont teintées par notre expérience, par nos connaissances, par nos préjugés. Il serait difficile d'en être autrement car nous faisons partie de ce que nous observons et nous projetons sur eux nos normes, nos valeurs et nos préjugés.

Que ce soit avec ou sans grille préétablie, nous posons sur les «observés» le filtre de la normalité. Cette observation «teintée par notre normalité», fait que certains enfants s'en tirent moins bien que d'autres : comme ceux qui n'entrent pas tout à fait dans nos normes.

Comment justement peut-on voir ces enfants autrement? Sûrement pas en cessant de les observer. Au contraire, selon moi, dans

le cas des enfants dit en difficulté, il faut faire l'effort de les observer d'encore plus près. Il faut savoir dépasser le premier jugement. Il ne faut pas seulement retenir les comportements des enfants qui vont confirmer ces premiers jugements.

Il faut savoir aussi replacer l'enfant dans un contexte, dans un environnement. Il n'existe pas seul au milieu d'une île déserte, il est parmi d'autres enfants, il est dans un environnement architectural précis (classe, grande salle, etc.). Il provient d'un milieu socio-culturel et familial propre à lui. Ses gestes, ses comportements seront en rapport avec tous ces éléments, il ne faudra pas les séparer lors de l'observation et les décoder sans tenir compte de leurs rapports avec l'environnement. L'éducatrice doit essayer de connaître sa «GRILLE» lorsqu'elle observe. Quelles sortes d'éléments retenons-nous le plus souvent? Existe-t-il des événements que nous retenons rarement? Quelles sortes d'enfants attirent plus souvent notre regard? Quels autres nous frappent moins? Qu'est-ce qui nous agace? Qu'est-ce qui nous fait plaisir? On peut par la suite essayer de comprendre ce genre de préjugés et avant de décider ce que l'on fait avec réflexion en matière d'action, je crois qu'il est important de décider si certains préjugés sont modifiables pour nous sans oublier qu'il existe certaines normes qui sont intouchables.

Il est difficile comme éducatrice d'être tout a fait objective dans *«l'observation»*. C'est presque normal qu'il en soit ainsi mais pour arriver à intervenir d'une façon efficace, il est important de bien cerner le problème. Pour cela, il s'agit de bien *voir* les événements mais surtout de pouvoir les *décoder* : Quel message l'enfant veut nous passer en agissant de la sorte? Qu'est-ce qui fait qu'un groupe ne réagit pas à une activité comme les groupes des années passées? Quel environnement influence chacun?...

Notre façon d'observer et surtout de décoder est influencée par nos valeurs et par notre environnement. Il n'existe malheureusement pas de recettes miracles pour bien intervenir auprès des enfants mais en précédant notre intervention d'une phase d'observation et de décodage, on peut penser atteindre une plus grande efficacité dans notre quotidien●

Les activités d'intervention. Le troisième concept, intervenir, nous engage dans la phase qui suit immédiatement celle de l'évaluation. Ces activités sont celles de la formulation d'hypothèse d'action et l'application de cette action ou l'intervention. De façon spécifique, il s'agit de travailler à élaborer des hypothèses d'action et de définir des plans d'action, i.e. de préciser le cadre d'expérimentation de ces interventions. Les interventions retenues peuvent être classées en deux catégories, *les actions directes et les actions indirectes*. En effet nous pouvons agir *«directement»* lorsque nos interventions portent sur les options éducatives, les types d'interventions pédagogiques, les comportements et les attitudes de l'éducateur etc. ou agir *«indirectement»* lorsque nos interventions portent sur l'aménagement du local, l'horaire, le matériel, les activités, les regroupements d'enfants etc. Ces interventions indirectes peuvent être qualifiées d'interventions de types *«circonstanciels»*.

Lors de la définition des plans d'actions on doit planifier et organiser l'application de nos interventions en gérant le temps, les individus, les modalités d'intervention, le cadre physique, psychologique, l'environnement, etc. pour ensuite passer à l'action, soit intervenir... prendre le temps de définir un plan d'action qui tienne compte de la globalité du cadre de vie physique et psychologique autant que des individus concernés, nous assure un contexte d'intervention efficace●

Mme Suzanne Galipeau
ÉDUCATRICE
Garderie Tournesol, St-Jérome

La pratique de l'observation en garderie Ce qui facilite l'observation dans notre cas c'est que nous nous sommes données des moyens techniques et que nous avons organisé notre temps pour réussir à systématiser notre observation. Nous avons obtenu du conseil d'administration la possibilité de tenir une réunion hebdomadaire de une heure et demie sur les heures de travail et d'être toutes libérées en même temps sur l'heure du dîner, ce qui explique qu'une bonne communication existe entre les membres de l'équipe.

Comme méthode d'observation, nous avons opté pour l'utilisation d'un guide d'observation. Ce guide d'observation traite de la relation de l'enfant avec les objets, avec les autres enfants, avec les adultes, de l'adaptation de l'enfant à la routine de la garderie, du langage de l'enfant, de sa psychomotricité, des liens affectifs de l'enfant et de ses aptitudes générales. Le but de ce guide d'observation est de nous donner des repères pour observer l'évolution de l'enfant dans son ensemble pour mieux saisir sa façon d'agir.

Notre façon de fonctionner s'avère être assez simple. D'abord, nous mettons notre guide de côté et nous écrivons simplement le nom de chaque enfant dans le haut d'une fiche vierge. Au fur et à mesure que se déroule la journée, nous notons les comportements intéressants sans nous arrêter à ce moment, à se demander si notre description comporte un jugement ou non. Cette pratique est contraignante au début mais avec le temps celà devient comme un sixième sens.

Au bout de deux à trois mois, nous reprenons notre guide d'observation et nous étudions les informations recueillies sur les fiches. Nous filtrons l'information recueillie et nous commentons le guide. Ce guide devient alors notre fiche d'évaluation.

Par cette façon de fonctionner, nous nous sommes rendues compte que nos notes nous aidaient et que souvent notre mémoire avait enregistré beaucoup de détails sur les gestes des enfants, nous avons donc appris à nous faire confiance. Ce temps que nous consacrons à chaque enfant nous aide à mieux les comprendre.

Nous rencontrons, une à deux fois par année, les parents de chaque enfant pour leur faire part en détail des comportements de leur enfant à la garderie. Dans le cas d'enfants ayant une difficulté particulière, une ou plusieurs autres rencontres ont lieu. Par conséquent en travaillant en collaboration avec les parents, nous augmentons la motivation de ceux-ci vis-à-vis le service de garde et par le fait même, les chances de réussite de nos actions d'intervention puisque bien souvent nous échangeons ensemble sur les formulations d'hypothèses d'action.

Nous jugeons indispensable la pratique de *l'observation* en garderie car c'est par elle que nos actes demeurent professionnels parce qu'ils sont réfléchis (ref. voir-décoder-intervenir). Il ne s'agit pas d'avoir une méthode scientifiquement poussée mais bien de se donner des outils qui conviennent à nos besoins●

La rétro-action ou l'évaluation de nos pratiques d'observation. Pour conclure, il me reste à vous initier à la dernière phase du *processus d'observation*, c'est-à-dire, procéder à un retour systématique sur les activités du *voir, décoder, intervenir*. A ce stade on enclenche une nouvelle phase d'évaluation mais cette fois-ci c'est *l'évaluation de notre pratique d'observation* que nous questionnons par l'évaluation de nos actions et de nos méthodes d'observation.

À cette fin nous devons utiliser des mécanismes de rétroaction et des outils d'évaluation. Pour l'évaluation de nos méthodes d'observation nous devons effectuer un retour sur les techniques et les instruments utilisés de façon à évaluer leur efficacité et leur rendement en regard des objectifs poursuivis et des résultats d'intervention obtenus. À la fois pour évaluer nos actes et nos méthodes, plusieurs outils sont à notre disposition : réflexion ayant pour objectif de se remémorer le contexte, les attitudes, les comportements de l'observé et de l'observateur... techniques de discussion telles le reflet-miroir, l'écoute active entre éducateur... relecture des informations enregistrées en cours d'observation, utilisation d'instruments de mesure des résultats obtenus en regard des objectifs visés, comparaison des résultats obtenus pour des problèmes similaires avec plan d'action identique ou différent etc. Encore bien d'autres moyens sont à notre disposition. Tout ceci peut se vivre individuellement ou en équipe, à nous de choisir...

Nous espérons que ces témoignages vous ont convaincus d'utiliser l'OBSERVATION dans votre pratique quotidienne et que vous êtes maintenant sur des pistes de solutions pour développer et promouvoir cet outil privilégié dans vos garderies ●

UTILISATION DU QUOTIDIEN COMME MOYEN PRIVILÉGIÉ DE STIMULATION DES JEUNES ENFANTS

Mme Aline Hachey
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Cégep de St-Jérôme.

Cet exposé traitera de moyens de stimulation efficaces auprès de jeunes enfants entre 0 et 3 ans[1]. L'entretien entend démontrer qu'un geste quotidien peut devenir un instrument privilégié de stimulation. Nous envisagerons donc la stimulation uniquement à travers des activités de la vie quotidienne. Dans un premier temps, nous aborderons quelques principes théoriques sur le développement du jeune enfant. Nous enchaînerons avec des exemples concrets de stimulation à partir d'activités quotidiennes vécues en garderie. Nous terminerons l'exposé par quelques mots sur l'importance et l'utilité d'un aménagement stimulant dans les aires de jeux des jeunes enfants.

L'enfant entre 0 et 3 ans vit un développement phénoménal. En effet, «Il y a beaucoup moins de différence entre un enfant de 3 ans et un de 6 ans, qu'entre un tout-petit de 12 mois et un de 18 mois.»[2] Le développement de l'enfant se fait à la fois sur le plan moteur, sensoriel, affectif et social. L'enfant apprend en bougeant en utilisant son corps; il apprend aussi par les sens : en touchant, regardant, écoutant, goûtant et aussi par l'odorat. Toutes les découvertes motrices et sensorielles constituent pour l'enfant des expériences de vie qui s'incrustent dans sa mémoire et contribuent à la formation de sa personnalité. L'enfant apprend peu à peu à communiquer avec le monde, il développe ainsi le langage et la parole. Le développement de l'enfant se fait globalement. Car l'enfant apprend sur plusieurs plans à la fois. En stimulant par exemple l'équilibre, on travaille aussi le sens du toucher, l'observation visuelle et surtout le développement affectif de l'enfant (la motivation, la confiance en soi).

Pourquoi utiliser le quotidien?

Mais en garderie, comment réussir à stimuler adéquatement le jeune enfant à travers les interminables séances d'habillage et de déshabillage, les déplacements si longs dans les escaliers, l'apprentissage à la propreté, les repas, etc. Pourtant, les routines constituent notre meilleur outil de stimulation. En effet, l'apprentissage se fait toujours mieux à partir de ce que l'on connaît. Ainsi, si je dis : ma chambre est peinte en vert émeraude ou couleur mer des Caraïbes, vous avez une idée, mais si je dis : elle est de la même couleur que ta robe, vous êtes encore plus renseignés. Ce que les enfants connaissent le mieux, c'est leur corps, leurs vêtements, leurs jouets, leurs habitudes de vie. Un enfant sera plus intéressé à apprendre la couleur de sa tuque à lui que la couleur d'un cube quelconque. Ainsi les jeunes enfants auront autant, sinon plus de plaisir à se cacher sous les tables et chaises de leur local que sous les arcades d'un module de psychomotricité très sophistiqué. Les enfants aiment utiliser, expérimenter ce qu'ils connaissent. Ils ont de l'intérêt pour leur vécu, leur quotidien. Entre 0 et 3 ans, tout constitue une découverte pour l'enfant, particulièrement les gestes qu'il connaît. Car il peut leur donner un sens, les améliorer et faire des liens avec d'autres découvertes déjà assimilées. Pensons à la motivation du jeune enfant à tourner les poignées de portes ou à monter un escalier à quatre pattes malgré les chutes répétées. Cet escalier est concret pour l'enfant, il représente un obstacle à franchir vers l'acquisition d'une autonomie. Il peut passer des heures à refaire les mêmes gestes inlassablement. Quelle belle motivation et persévérance chez un si petit enfant!

Comment utiliser le quotidien?

Mais comment peut-on utiliser et en quelque sorte rentabiliser ce quotidien? Il faut garder en tête que l'enfant apprend par sa motricité et par le sensoriel. Il faut permettre à l'enfant d'utiliser le plus souvent possible son potentiel moteur et sensoriel. Cette attitude appliquée au quotidien développe nécessairement une plus grande autonomie de l'enfant, un sentiment de confiance en lui. Par exemple, si un enfant de 12 mois peut marcher avec aide, lors d'un changement de couche au lieu de le prendre dans nos bras, on l'amène à la table à langer en lui tenant la main lui permettant ainsi de marcher. C'est bien sûr plus long mais l'enfant utilise tout son potentiel, il est encouragé à bouger par lui-même, à faire son effort. Les enfants adorent porter eux-mêmes leurs couches dans le panier à ordure, vider leur petit pot dans la grande toilette, ranger eux-mêmes le jouet dans l'armoire, aller porter un verre vide à la cuisine, s'essuyer la bouche et les mains seuls avec une débarbouillette... Ces interventions demandent bien sûr, support et assistance de l'adulte, du temps et de la patience. Mais elles transforment une routine en activité dirigée très stimulante et éducative pour les enfants. Et ici, il n'y a aucun problème à faire participer les enfants!

Prenons quelques activités de routine types et tentons de voir l'utilisation que l'on peut en faire.

Premier exemple : LES REPAS

On sent notre nourriture (odorat); on regarde (vue); on nomme les aliments (langage); on touche, c'est chaud, c'est froid (toucher); on goûte (goût); on mange seul avec sa cuillère, on ramasse les petites miettes avec ses doigts, on se passe les plats, on s'essuie seul la bouche, les mains (motricité manuelle).

Deuxième exemple : LA SIESTE

On enlève seul ses souliers, on les range (motricité); on les retrouve après le dodo (observation visuelle); avant de s'endormir, on écoute les bruits de la garderie et le silence (ouïe); pour créer une ambiance de calme, on peut mettre de la crème à main (toucher); sentir nos mains (odorat), elles sont douces maintenant (toucher).

Troisième exemple : SORTIE À L'EXTÉRIEUR

Les bruits à écouter (ouïe); les choses à voir et à nommer (vue et langage); les choses à toucher : roches, fleurs, gazon (toucher); les obstacles à franchir, les pentes à monter, les chaînes de trottoir (motricité).

À partir de ces quelques exemples vous pouvez trouver plusieurs autres utilisations du quotidien, il suffit de s'arrêter, d'y penser et d'adapter vos interventions aux capacités des enfants. Le seul principe à retenir est de permettre aux enfants d'utiliser au maximum leur potentiel moteur et sensoriel.

En terminant, nous soulignerons certains trucs d'aménagement qui favorisent l'autonomie des enfants :

- meubles de rangement pour les jouets à la hauteur des enfants.
- crochets à la hauteur des enfants pour les tabliers de peinture.
- vide-poche pour les brosses à dents accessibles aux enfants.
- repères visuels (images, photos, etc.) sur les casiers des enfants
- babillard avec des photos et images colorées à la hauteur des yeux des enfants[3].

Ainsi en permettant à l'enfant de développer son autonomie et de faire des découvertes à travers ses gestes quotidiens, on contribue à son développement affectif et social. L'enfant acquiert une plus grande confiance en lui, une assurance qui l'aide à entrer en contact avec les autres.

Tous nos gestes et paroles sont d'une grande importance pour les petits, il faut en être conscient(e)!

1. Plusieurs exemples et idées énoncés s'appliquent aussi à des enfants plus âgés.
2. EPSTEIN, JEAN & RADIGUET, CHLOÉ : *L'explorateur nu.*
3. Des diapositives illustrent les énoncés. (cf. diapo : *Aménagement d'une garderie.* audiovidéothèque, Cegep St-Jérôme).

BIBLIOGRAPHIE

OFFICE DES SERVICES DE GARDE, *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant*, Tome 1, coll. Ressources et petite enfance, éd. Officiel du Québec, 1984. (étapes de développement et activités pour les 0-2 ans).

EPSTEIN, J. & RADIGUET, C., *L'explorateur nu*, éd. Hurtubise hmh, Belgique, 1982. (jeux sensoriels et moteurs pour les 0-3 ans).

LÉVY, JEANINE, *L'éveil du tout-petit*, éd. du Seuil, Paris, 1979. (jeux moteurs pour les 0-18 mois).

PAINTER, GENEVIÈVE, *Guide des activités du tout-petit*, éd. France-Amérique, Montréal, 1980. (jeux moteurs et sensoriels pour les 0-3 ans).

L'ENFANT AYANT DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS : COMMENT CRÉER UN ENCADREMENT SUPPORTANT?

Mme Francine Lauzon
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Collège Marie-Victorin,
COORDONNATRICE DE L'ATELIER.

(résumé par F. Lauzon)

Mme Céline Perreault
ÉDUCATRICE
Garderie Plein Soleil
Collège Marie-Victorin

Mme France Leclerc
JARDINIÈRE D'ENFANTS
Centre de stimulation précoce
C.L.S.C. Côte-des-Neiges

Mme Jocelyne Dessureault
ÉDUCATRICE
Garderie La Ruche
Montréal.

Le but de cet atelier est de permettre aux participants-es d'entrevoir des pistes de solutions aux problèmes vécus dans un milieu de garde concernant l'enfant ayant des comportements agressifs. Il y aura une mise en commun et une recherche permettant d'exploiter les ressources et d'impliquer les personnes concernées pour la mise en place d'un encadrement supportant. L'atelier débutera par un exposé d'expériences vécues par trois éducatrices provenant de milieux différents et se poursuivra par un échange où les participants-es pourront faire part de leurs expériences.

L'enfant, ayant un comportement agressif, ne passe pas inaperçu dans un groupe. Les autres enfants, les éducateurs et l'enfant lui-même se sentent insécures et souvent menacés devant ces manifestations brusques et violentes de pulsions mal contrôlées.

Comment apprivoiser l'agressivité? Comment apprendre à vivre avec cette énergie et la canaliser vers des fins plus constructives? Est-ce possible de trouver des moyens à l'intérieur d'un service de garde, compte tenu des ressources disponibles? Quel type d'encadrement est nécessaire pour l'enfant, l'éducateur et même les parents devant cette problématique?

Au cours de l'atelier, trois intervenantes auprès de groupes d'enfants de 2 à 6 ans nous ont fait part de leurs réflexions et de leurs moyens puisés dans l'expérience.

Nous pouvons identifier quatre grands thèmes, abordés au cours des exposés et de la période de questions :

- L'intervention auprès de l'enfant agressif.
- Le ressourcement des éducateurs.
- L'intégration des parents.
- La disponibilité des ressources extérieures.

L'intervention auprès de l'enfant agressif

Trois choses importantes sont à considérer :

- L'énergie motrice présente dans les comportements agressifs.
- L'acceptation de l'expression des sentiments négatifs.
- L'utilisation de notre personne pour le choix des moyens d'intervention.

L'énergie motrice présente dans les comportements agressifs

L'enfant, d'âge pré-scolaire, fonctionne au niveau moteur et investit tout son corps dans ses activités et dans l'expression de son agressivité. Imaginons un presto : si la pression sort d'un seul coup, il y a éclatement, la vapeur est incontrôlable. Si, par contre, nous laissons la vapeur s'échapper graduellement, la décharge est moins violente. L'enfant, à qui on fournit l'occasion de vivre plusieurs périodes d'activités où tout le corps est en mouvement, peut arriver, avec le temps, à mieux canaliser son énergie et libérer, au fur et à mesure, son trop plein qui risquerait autrement d'exploser à tout moment. Dans ce sens, les activités où l'enfant peut courir, sauter, grimper, faire du bruit, taper, etc., en alternance avec des périodes de détente et de jeux plus calmes, s'avèrent déjà un moyen efficace d'aider ces enfants.

Avec des enfants agressifs, une règle importante s'impose plus encore qu'avec d'autres enfants : «Accompagner et guider l'enfant dans son activité».

Pour mieux illustrer cet énoncé, France Leclerc, lors de son exposé, raconte l'anecdote suivante :

«Un jour, un enfant entre dans mon local et se précipite pour chercher une grande serviette rouge qui allait lui servir, dans les mois à venir, de cape pour jouer à «Superman». À partir de ce moment, je suis devenue «Supergirl» avec cet enfant. Je jouais avec lui en l'accompagnant dans ses fantasmes. Mes interventions se composaient, au début, presque uniquement de gestes qui avaient pour effet de le protéger et de respecter les autres. Le jeu a duré six mois et s'est transformé en une activité de plus en plus constructive. L'enfant s'est senti compris et accepté. Il pouvait exprimer cette partie de lui-même qui faisait peur à tout le monde et à lui en particulier.»

À travers ce jeu, l'enfant était amené à exercer de plus en plus de contrôle sur ses gestes. Son agressivité pouvait s'exprimer et son énergie canalisée de plus en plus avec les mois pour être dirigée vers des activités constructives.

Un autre aspect est très important pour l'enfant : «Réparer ce qu'il a détruit». Cette action a une influence au niveau des processus mentaux. Il y a destruction, il peut y avoir reconstruction. En réparant ce qu'il a défait, l'enfant change l'image qu'il a de lui-même. On lui donne l'occasion d'être une «bonne personne».

Ainsi, partir de l'enfant et de ses intérêts, lui permettre de vivre des activités où tout le corps est investi, l'accompagner dans ses activités, l'amener à contrôler de plus en plus ses gestes par des

interventions gestuelles, exiger qu'il répare ce qu'il a détruit et lui offrir du matériel transformable (le fusil en *Lego* peut devenir un robot) contribuent à liquider et canaliser les pulsions agressives. L'enfant devient de plus en plus outillé pour décharger, au fur et à mesure, son trop plein d'énergie. Son image, face à lui-même et aux autres, change. Il apprend à vivre avec ses pulsions, sans faire peur et avoir peur.

Expressions des sentiments négatifs

Généralement, l'enfant n'a pas le droit d'être fâché, ou d'exprimer des sentiments négatifs. Il est important que l'enfant se sente compris et accepté à ce niveau. Lorsqu'un enfant lance une poupée ou frappe un plus petit, c'est très souvent un signe qu'il n'a pas réglé une situation ailleurs. Si l'enfant sent que ses sentiments négatifs sont acceptés, qu'il peut, à travers ses jeux, exprimer ses fantasmes agressifs et violents, il peut liquider plus facilement son hostilité.

Dans ces périodes de jeux symboliques, l'éducateur peut verbaliser à la place de l'enfant. Ce dernier n'est pas prêt à le faire. Comme il est dit au début du texte, à cet âge tout passe par l'action. Il faut se rappeler que c'est à travers tout son corps que l'enfant exprime ses peurs, ses angoisses, ses frustrations et ses joies.

Utilisation de notre personne pour le choix des moyens d'intervention

L'accompagnement des enfants dans leur décharge motrice se fait à travers les activités vécues avec eux. Or, il apparaît fondamental pour l'éducateur de prendre contact avec sa propre agressivité, de bien connaître son niveau de tolérance face à l'expression de l'hostilité afin de pouvoir guider réellement l'enfant et de doser adéquatement le niveau de contrôle exigé.

De plus, l'expérience démontre que pour le choix des activités où tout le corps est investi, celles qui amènent une grande décharge motrice, l'éducateur a avantage à choisir des jeux qui l'intéressent, où lui-même se sent à l'aise.

Le ressourcement des éducateurs

Différents moyens sont exposés par les intervenants. Ce qui ressort clairement à travers la diversité des pistes de solutions apportées :

- L'importance d'aménager un temps dans l'horaire afin de pouvoir échanger, entre éducateurs, sur les problèmes vécus.
- La nécessité d'avoir recours à des consultants, spécialistes ou pas, selon le cas, pour prendre du recul face à des situations et trouver des moyens nouveaux et pertinents.
- L'importance d'aménager des conditions de travail qui favorisent la possibilité de prendre des temps de repos, de détente pour éviter le burn-out.

L'intégration des parents

L'échange avec les parents n'est pas toujours facile. À ce chapitre, beaucoup de questions sont posées :

- Comment aborder un parent?
- Quoi dire et surtout comment le faire?

Les expériences à ce niveau sont diversifiées. Tous reconnaissent l'importance d'une étroite collaboration afin de mieux connaître l'enfant, d'avoir le plus d'informations possibles pour orienter les interventions.

Cette dimension du travail de l'éducateur fait appel à des habilités spécifiques. Certains parents peuvent se sentir démunis, ou même menacés, face aux observations et commentaires apportés par l'éducateur. On mentionne des lacunes à ce niveau dans les programmes actuels de formation des éducateurs.

La disponibilité des ressources extérieures

Ici la ligne d'attente est longue...

On peut avoir recours à des services de spécialistes en consultant :

- les médecins de famille.
- les C.L.S.C.
- Certains hôpitaux qui offrent des services, tels : Ste-Justine, Le centre de Pédo-psychiatrie de Notre-Dame et l'Hôpital Rivière des Prairies.

Partout l'expérience révèle qu'il ne faut pas compter sur ces ressources pour solutionner tous ses problèmes. Les délais sont longs et, bien que très importantes, les consultations demeurent un élément de l'ensemble des solutions.

Finalement, ce sont les éducateurs qui vivent le quotidien avec l'enfant. Mis à part les cas graves d'agressivité, les consultations pourraient davantage servir aux éducateurs afin de les guider dans la recherche de moyens.

VIVRE AVEC LES ENFANTS SANS CHICANE, EST-CE POSSIBLE?

Mme Ghislaine Grand
Mme Hélène Allaire
PROFESSEURES
Département de techniques de garderie
Cégep du Vieux-Montréal.

Non, ce n'est pas possible! En effet, vivre avec d'autres amis à la garderie, ça implique nécessairement des moments de conflits, car il faut apprendre à partager un espace, partager des jouets et même partager l'affection des personnes qui nous entourent.

C'est donc impossible 'd'abolir' les conflits ou les diverses formes que prend l'expression de l'agressivité de l'enfant. Ce ne serait d'ailleurs pas une bonne idée car l'agressivité est nécessaire à l'équilibre mental d'un individu. De plus, la colère est un sentiment auquel nous avons droit (rappelez-vous une contravention selon vous, injuste ou la dernière fois où vous vous êtes 'cogné' le petit orteil)... mais il faut savoir l'exprimer en respectant les gens qui nous entourent. L'enfant est encore dans son processus de socialisation, il est en train d'apprendre ce qui est 'acceptable', ce que ressent l'autre, les conséquences de ses comportements...

Comment pourrons-nous alors permettre à l'enfant de passer à travers ces moments difficiles tout en développant son autonomie, sa confiance en soi, sa capacité de coopérer et de communiquer avec les autres? Les choix pédagogiques que nous faisons (que ce soit concernant nos attitudes avec les enfants, notre organisation matérielle ou notre animation d'activités) reflètent nos conceptions de la petite enfance, nos valeurs éducatives et sociales.

Pour qu'un enfant puisse se développer de façon harmonieuse, pour qu'il puisse découvrir son environnement avec motivation, il a besoin de se sentir aimé, valorisé, accepté, il a besoin de pouvoir 'essayer des choses', même s'il fait des erreurs. Les sentiments de peur, de honte, de rejet freinent le développement de la confiance en soi et provoquent souvent des blocages à long terme. C'est pourquoi il est si important d'évaluer les effets de nos interactions avec l'enfant en essayant de se 'mettre dans sa peau'.

Voici une *liste* 'aide-mémoire' de *sentiments agréables à favoriser et de sentiments désagréables à éviter.*

SENTIMENTS AGRÉABLES	SENTIMENTS DÉSAGRÉABLES
Aimé	Rejeté
Écouté	Jugé
Accepté	Méprisé
Valorisé	Incompris
Motivé	Sous-estimé
À l'aise	Effrayé, a peur
Compris	Honteux
Apprécié	Malheureux
Content	Triste
Intéressé	Ridiculisé
Stimulé	Isolé
Enthousiaste	Humilié
'En folie'	Angoissé
Joyeux	Blâmé
Satisfait	Attaqué
Heureux	Découragé
Curieux	Traité injustement
Compétent	Frustré
Reconnaissant	Blessé
	Détesté

Nous vous proposons maintenant une brève présentation de techniques de résolution de conflits accordant une part active à l'enfant et une grille de discussion qui vous permettra d'analyser les divers facteurs influençant les comportements des enfants soit :

- Moi l'adulte : mes attitudes verbales et gestuelles
- L'enfant : son niveau de compréhension, ses besoins, ses intérêts
- L'environnement physique

À NOTER : Cet atelier portait sur les interventions de l'adulte lors de résolutions de conflits, mais il est essentiel de compléter cette démarche par une recherche personnelle concernant le développement socio-affectif de l'enfant et ce, afin de bien comprendre ce qui explique les comportements agressifs ou autres de l'enfant selon son âge.

Techniques de résolution de conflits avec les tout-petits
Enfants de 6 mois à 2 ans environ.

En garderie, avec des enfants de 6 mois à 2 ans, combien de fois sommes-nous confrontés à des situations où un enfant tire les cheveux de l'autre, mord, tape en criant et en pleurant. Voici une grille de discussion qui va vous permettre d'évaluer vos interventions auprès des tout-petits, lors de moments de conflits.

TECHNIQUES D'INTERVENTION	POINTS DE RÉFÉRENCE
AGIR AVEC DES GESTES POSITIFS *Exemples :* • *caresser les enfants* • *consoler* • *parler doucement* • *valoriser les gestes de respect, d'entraide, de caresse entre les enfants*	L'enfant de cet âge apprend par imitation et il en est à ses premiers contacts avec les autres. Il faut donc lui montrer des modèles d'attitudes positives. Si l'enfant voit un adulte taper, crier, parler brusquement, tirer les cheveux... il reproduira ces gestes et ce, même s'il est tout petit, à la pouponnière. Il est important d'évaluer la portée de nos gestes, de nos mots, de nos intonations : asseoir un enfant brusquement, crier, suscitent la peur. Le petit de cet âge à la garderie va s'identifier à un adulte qu'il affectionne particulièrement, il a donc besoin de se sentir aimé et en confiance avec cette personne.
CHANGER LE CENTRE D'INTÉRÊTS *Exemple :* • *avoir plus d'un jouet* • *introduire un nouvel élément pour stimuler les enfants* • *déplacer doucement l'enfant vers un autre coin attrayant du local* • *enlever la source du conflit sans que les enfants s'en aperçoivent et surtout sans en faire un élément de chantage; réintroduire l'objet par la suite*	POINTS DE RÉFÉRENCE L'enfant de cet âge a de la difficulté à partager. Il veut que ses besoins soient satisfaits immédiatement. De plus, il n'utilise pas encore la parole pour exprimer ses besoins; par conséquent, son geste va refléter son intention. Sa mémoire n'est pas développée non plus. Il faut donc éviter les longues discussions ou les discours moralisateurs ou encore les 'va réfléchir', qui sont des méthodes inappropriées à son niveau de compréhension. Éviter également de le faire attendre trop longtemps pour 'exercer' sa patience : il n'a pas le développement cognitif nécessaire pour évaluer la durée d'une attente, d'un moment. Il pourra développer sa tolérance et sa patience si on ne l'a pas découragé dès le départ. Un enfant qui est motivé, à qui on explique les choses calmement, acceptera plus facilement une courte attente.
CANALISER LE GESTE *Exemple :* • *dans le cas d'un enfant qui tire les cheveux, donner une poupée pour qu'il brosse ses cheveux* • *dans le cas d'un enfant qui mord les autres, lui donner un objet dans lequel il pourrait mordre : une pomme, un biscuit, un biberon, une suce* • *dans le cas de l'enfant qui tape les autres, lui donner un tambour sur lequel il peut frapper, ou lui montrer qu'il peut taper sur une table.*	POINTS DE RÉFÉRENCE L'enfant de cet âge agit souvent de façon impulsive... il va mordre, tirer, pousser. L'important dans notre attitude, c'est de transformer son geste et le rendre socialement acceptable, au lieu de lui interdire tout geste «énergique».

Finalement, pour revenir à notre situation du début, si un tout-petit tire les cheveux de l'autre, l'éducatrice *doit intervenir*, mais de *façon positive :* s'approcher des deux enfants en conflit, s'accroupir pour se mettre à leur niveau; consoler l'enfant blessé en le caressant, lui parlant doucement; stimuler l'enfant qui a tiré les cheveux à caresser lui aussi les cheveux de l'autre, prendre doucement sa main et le faire avec lui. Si c'est nécessaire, on peut s'adresser aux enfants de loin, mais il est inutile d'essayer de régler le conflit à une distance éloignée.

Essayez de trouver la source du conflit : si les enfants se chicanaient pour une auto, introduisez une nouvelle auto de façon stimulante, jouez avec eux; ou encore, entraînez les deux enfants (ou l'enfant agressant) vers un objet attrayant dans un autre coin du local, tout en déposant l'objet litigieux hors de leur vue.

Si le geste se reproduit souvent, ne pas oublier de canaliser ou transformer le geste de l'enfant. À cet âge, il se peut qu'on ait à répéter souvent les mêmes gestes, il ne faut pas pour autant se décourager et perdre patience : l'enfant apprend à vivre en société et il faut lui laisser le temps d'intégrer des comportements acceptables... lui laisser le temps de se construire des bases solides.

Il faut à tout prix éviter, comme adulte, de tirer les cheveux à l'enfant pour lui montrer que ça fait mal et qu'il ne doit pas faire cela, car, de cette façon, l'enfant intègre le même modèle d'action et il ne peut pas comprendre pourquoi l'adulte qu'il affectionne lui fait du mal. En agissant ainsi, on crée une situation angoissante et on alimente une agressivité à plus long terme.

À NOTER : Chez les tout-petits, à partir de 6 mois environ, le fait de tirer les poils d'un animal ou les cheveux d'une personne s'explique par les étapes du développement moteur de l'enfant, au niveau de la préhension. C'est pourquoi, on peut, lorsqu'il tire les cheveux, déplier les petits doigts du bébé et lui montrer comment on peut caresser, avec la main à plat.

Techniques de résolution de conflits avec les plus vieux
Enfants qui maîtrisent davantage le langage, de 3 à 5 ans environ

TECHNIQUES D'INTERVENTION	POINTS DE RÉFÉRENCE
POSER DES QUESTIONS OUVERTES *Questions qui laissent la chance aux intervenants d'exprimer dès le départ leur point de vue.* *«Qu'est-ce qui se passe?..... Voulez-vous me raconter ce qui est arrivé?...» Éviter d'intervenir à priori en posant un jugement ou en réglant le conflit à la place des enfants. Ne pas oublier que cet aspect peut apparaître autant dans le ton de notre voix, dans nos paroles, dans nos gestes...* *Exprimer à l'enfant que je comprends ce qu'il ressent* Lui donner la possibilité de s'exprimer, de trouver des solutions Exprimer clairement aux enfants mon sentiment et/ou mes propositions de solution, si nécessaire *Par exemple : dans le cas de deux enfants qui se chamaillent avec des bâtons, on peut intervenir en leur expliquant avec fermeté (ce qui ne veut pas dire en criant) : 'Les amis, moi ça me fait très peur quand vous utilisez des bâtons... vous risquez de vous faire mal, de vous blesser... qu'est-ce qu'on pourrait faire maintenant, à quoi pourrait-on jouer qui soit moins dangereux... J'ai une idée...'* Servir d'intermédiaire entre les enfants en conflit. *Lorsque l'enfant est en colère, il n'a pas toujours le contrôle nécessaire pour s'expliquer calmement avec l'autre enfant. Il faut souvent faciliter l'échange entre les enfants en reformulant le message de chacun. Par exemple, dans le cas de 2 enfants qui se chicanent pour une bicyclette :* *ÉDUCATRICE : Luc, Marc est fâché parce que tu lui as enlevé son bicycle.* *LUC : Ben, c'est moi qui l'avais en premier!* *ÉDUC. : Marc, Luc dit que c'est lui qui l'avait en premier.* *MARC : Je l'avais laissé là, parce que j'étais parti aux toilettes.*	L'enfant, à cet âge, apprend à utiliser le langage comme moyen de communication; il pourra davantage l'utiliser comme moyen d'expression de son agressivité. L'enfant doit sentir qu'il a le droit d'avoir recours à cet outil qu'est le langage, pour défendre ses positions. Le groupe d'amis est important à cet âge; cependant, plusieurs points de sa socialisation sont encore fragiles : c'est l'âge des grandes amitiés, mais celles-ci peuvent être changeantes. Il a encore de la difficulté à se mettre à la place de l'autre, à changer de point de vue. Il a un grand sens de la justice et de l'injustice. Il est capable de comprendre les consignes, les jeux de règle. Il a besoin de sentir qu'on lui fait confiance, qu'on lui donne des responsabilités. Il est important de penser aux éléments qui facilitent la communication avec les enfants (communication verbale et non-verbale). Par exemple, se placer à la hauteur des enfants, les regarder, être à leur écoute, dégager un sentiment de calme. Analyser également ce qui serait le plus propice à la résolution du conflit : est-ce qu'il faut changer de place pour être plus à l'aise?... Est-ce qu'il serait préférable de toucher l'épaule de chaque enfant pour qu'ils nous sentent près d'eux? Est-ce qu'il faut tenir dans nos mains l'objet de convoitise afin d'éviter qu'un tiers s'en accapare, ou encore pour éviter que les enfants continuent à se bousculer et à

LUC : Ben là, c'est à mon tour. *ÉDUC. : Luc, est-ce que tu comprends que Marc est déçu... Est-ce que cela t'est déjà arrivé à toi de laisser un jouet pendant que tu allais à la toilette et qu'un autre ami te l'ait pris?...* *Auriez-vous une idée pour que les deux, vous soyez contents?*	tirer l'objet pendant la résolution du conflit.

Grille de discussion

qui vous permettra d'analyser les divers facteurs influençant les comportements des enfants

Moi, l'adulte

EST-CE QUE...

- Je suis souriante, chaleureuse, disponible?
- Je me place à la hauteur des enfants?
- Mes gestes sont brusques ou doux?
- Le ton de ma voix est agressif ou doux?
- Mes paroles suscitent des sentiments agréables? (évitez de juger, mépriser, porter des jugements : 't'es bête, t'es méchant, t'es pas gentil...').
- Mes phrases sont positives?
- J'accepte les sentiments de l'enfant?
- J'accepte qu'il éprouve de la colère? (trouver avec l'enfant une expression acceptable de sa colère).
- Mes 'interdits' sont adaptés aux besoins des enfants?
- Mes phrases sont adaptées au niveau de compréhension des enfants?

AVEC LES PLUS VIEUX *(questions à rajouter)*

- Je laisse l'enfant s'exprimer?
- J'écoute l'enfant?
- Je montre à l'enfant comment manifester son agressivité? (l'amener à verbaliser, plutôt qu'à frapper; lui apprendre à contrôler ou à canaliser son geste (ex : donner un coup sur la table, sur le plancher et non sur un ami...)).
- Les ententes sont claires? (reviser nos consignes, les adapter; expliquer le pourquoi de nos consignes aux enfants, vérifier s'ils ont bien compris).

L'enfant

EST-CE QUE L'ENFANT...

- Se sent compris?
- Est fatigué?
- A faim, a soif?
- Vit des choses difficiles en dehors de la garderie? (en tenir compte dans nos relations avec lui; devenir un soutien, un support affectif pour lui).
- Peut avoir recours à une personne qu'il connaît, qui le sécurise?
- Peut avoir recours à un objet qu'il aime, qui le sécurise?
- Que traduit le geste de l'enfant?

AVEC LES PLUS VIEUX (question à rajouter)

- L'enfant est motivé, est intéressé?
- L'enfant est dans un état réceptif?

L'environnement

EST-CE QUE...

- L'enfant a accès à du matériel diversifié et intéressant?
- Je peux offrir du jus, des fruits aux enfants, selon leurs besoins?
- J'ai accès à du mobilier adapté aux besoins des enfants? (par exemple, l'enfant a besoin d'être assis dans une chaise haute à divers moments de la journée pour lui permettre de se reposer le dos).
- Il y a un bruit de fond qui suscite l'agressivité, qui fatigue les enfants qui les empêche de communiquer?
- Il y a trop d'enfants à l'heure du dîner? (limiter le nombre d'enfants au dîner, disposer les chaises hautes en rond pour permettre l'échange entre enfants...).
- Les enfants attendent trop longtemps?
- Les parents sont à l'aise de rester dans le local?
- Les enfants peuvent apporter des objets familiers?

AVEC LES PLUS VIEUX *(questions à rajouter)*

- Je donne des points de repère concrets dans le temps aux enfants? (par exemple : indiquer sur la montre quand se fera l'échange de bicyclette; éviter les 'tantôt', les 'tout à l'heure', qui sont des formules trop abstraites pour eux).
- L'environnement offre des choix aux enfants?
- L'environnement permet aux enfants d'avoir une démarche personnelle?

En guise de conclusion, nous aimerions ouvrir une piste de réflexion pour un débat ultérieur concernant les punitions utilisées avec les jeunes enfants. En fonction de tous les éléments de discussion élaborés dans ce texte, quel impact ont les punitions que vous utilisez avec les enfants, aux niveaux de leur développement et de la qualité de la relation que vous établissez avec eux? Avez-vous déjà évalué l'ampleur des conséquences de certaines punitions? Que peut ressentir un enfant isolé, tapé, comparé?... Est-ce qu'une pédagogie de coopération basée sur l'écoute active ne nous permet pas d'éviter au maximum ce genre d'interactions néfastes (isolement, tape,comparaison)?

GARDERIE ET MATERNELLE : COMPLÉMENTARITÉ OU COMPÉTITION?

Mme Francine Côté
PARENT
Garderie Bambouli,
École Notre-Dame de la Sagesse,
Ste-Agathe

Je suis ici, aujourd'hui, à titre de parent, afin de vous faire part de mes impressions sur l'expérience vécue lors de la transition, de la garderie à la maternelle, de notre fils Jean-François. Fils unique, Jean-François vient tout juste d'avoir six ans. C'est un enfant dynamique qui cherche à combler sa curiosité constamment. Il est jovial, débrouillard, spontané et j'ajouterais même quelque peu agité. Il fréquente la garderie depuis environ trois ans et les résultats obtenus, au cours de cette période, sont très satisfaisants.

En septembre dernier, Jean-François, à sa grande joie, faisait son entrée dans la «grande école», en classe maternelle. Parallèlement, il fréquentait la garderie à un rythme de trois jours/semaine.

Au cours du premier trimestre, aucun problème important n'avait surgi. Tout semblait se dérouler assez bien à l'exception du fait qu'il ne côtoyait qu'un cercle assez restreint d'amis, soit des compagnons de garderie. D'ailleurs, au cours de ces premiers mois, les résultats démontraient une évolution tout à fait normale.

En janvier, Jean-François étant sûrement déçu et insatisfait face à ses attentes, les difficultés sont apparues. Soudainement, il est devenu plus turbulent, distrait, il manquait d'intérêt pour plusieurs activités, refusait d'accomplir certains travaux. Bref, il était dérangeant. Je tiens à souligner que les activités et travaux dont il est question ici avaient déjà été exécutés antérieurement en garderie avec satisfaction. À la même période, nous remarquons qu'il est aussi plus nerveux à la maison.

À la suite d'appels téléphoniques de son enseignante, elle me souligne que Jean-François devrait être observé par un psychologue, attendu qu'il semble y avoir un problème important. Selon elle, il aurait peut-être de la difficulté à faire sa première année et possiblement les autres à suivre.

Je communique donc immédiatement avec l'éducatrice de la garderie, afin de vérifier avec elle cet état de chose, puisqu'elle le connaît depuis déjà quelques années. Cette dernière me démontre son étonnement et m'assure qu'elle n'avait décelé aucun problème d'importance dans le comportement de Jean-François.

Trouvant la situation urgente, j'entre donc en communication avec le psychologue scolaire et lui demande d'aller en classe observer notre fils, suite aux problèmes qui nous ont été soulevés. Nul besoin de préciser à quel point l'inquiétude s'était emparée de nous et que nous voulions, à tout prix, trouver un moyen pour remédier à la situation.

Selon le diagnostic du psychologue, Jean-François ne démontre aucun problème majeur de comportement. Toutefois, il me confirme qu'à cause de son caractère et de son tempérament actif et dû au fait que c'est un enfant curieux, qu'il veut tout connaître, tout apprendre, il s'ennuie à la maternelle à cause du manque de stimulation et de motivation, de là la cause de ses problèmes.

Afin de remédier à la situation, après entente avec l'enseignante, cette dernière nous fait parvenir quotidiennement un billet d'appréciation sur le comportement de Jean-François. De notre côté, à la maison, nous mettons en application des tableaux de renforcement, afin d'aider notre fils à retrouver une motivation. Par ces efforts de part et d'autre et sans trop de traumatisme, je pense, pour Jean-François, nous croyons avoir pû stabiliser la situation.

Cette expérience m'a permis de vous livrer certaines observations personnelles. À mon avis, le programme de la maternelle est peut-être mal adapté pour les enfants venant de garderie. Il semble n'apporter rien de vraiment nouveau, rien d'imaginatif, que du déjà vu, d'où un manque d'intérêt pour la plupart des enfants de garderie.

Je pense aussi que les enseignants sont peut-être mal préparés à ce genre de transition. Toutefois, ce malaise est probablement dû au fait que la garderie est un phénomène nouveau dans notre région, puisque cette dernière n'existe que depuis seulement quatre ans. De plus, je pense que la mise en application constante de nouveaux programmes scolaires y joue aussi pour une bonne part, chacun essayant de s'y retrouver dans tout ce branle-bas.

Enfin, le ratio d'enfants par éducatrice à la garderie n'est que de 7 à 9 pour 15 à 20 à la maternelle, ce qui peut entraîner un manque d'attention et de suivi de la part des enseignants. Toutefois, je suis consciente qu'il est impensable et même peu souhaitable de fonctionner à l'école en groupes restreints, étant donné que la maternelle doit servir de tremplin à l'apprentissage de fonctionnement dans des groupes plus importants.

En conclusion, je pense que l'expérience vécue n'a pas été des plus intéressante pour notre fils et qu'elle nous a apporté beaucoup de traumatisme et d'inquiétude face au développement de notre

enfant pour les années à venir. Je tiens aussi à souligner que, dans notre région, d'autres parents d'enfants de garderie, ne fréquentant pas tous la même école, ont aussi vécu des problèmes similaires et qu'ils ont trouvé l'expérience pénible et inquiétante.

Suite à ces problèmes de transition, je crains que les enfants de garderie soient identifiés par les autres enseignants comme étant des enfants problèmes et donc moins réceptifs et moins indulgents face à ceux-ci. Je sais cependant que ces difficultés ne sont pas uniquement reliées aux enfants de garderie et que d'autres enfants, n'ayant pas vécu cette expérience peuvent aussi se retrouver avec des problèmes similaires où, au contraire, s'adapter très bien à leur nouvelle situation. Étant donné que j'ai eu à vivre la transition garderie-maternelle, je suis évidemment plus touchée et plus au courant de ce vécu.

Pour pallier à ces difficultés, je suggère que les programmes garderie-maternelle soient révisés, afin qu'il y ait moins de duplication. Je crois aussi qu'une concertation entre les enseignants de maternelle et les éducateurs de garderie serait souhaitable. Tout au moins, je pense que les problèmes devraient être soulignés aux parents, dès leur apparition. Enfin, je pose la question, y aurait-il lieu d'annuler la maternelle pour les enfants ayant fréquenté la garderie?

Je souhaite donc que tous ensemble nous tentions d'apporter une solution à ce problème, le plus tôt possible, afin de permettre à nos enfants de franchir cette transition dans les meilleures conditions possibles●

Mme Catherine St-Hilaire
ÉDUCATRICE
Garderie Bambouli, Ste-Agathe.

Je prends ici l'exemple de Mathieu qui fréquente la garderie depuis l'âge de trois ans, et qui regarde avec envie ses copains plus âgés descendre du «gros autobus jaune». L'automne prochain ce sera son tour. Il sera grand lui aussi et partira à la découverte de ce monde de l'apprentissage, de la connaissance, de ce monde de la grande école.

Le grand jour arrive enfin. Mathieu se retrouve dans une «grande classe», avec un professeur et des compagnons nouveaux. Il se voit déjà apprenant toutes sortes de choses nouvelles. Au cours du premier trimestre, contrairement à un certain nombre d'enfants n'ayant jamais fréquenté de garderie, Mathieu s'intègre facilement. Il se sent relativement comblé dans ses attentes. Mais petit à petit son intérêt diminue, en s'apercevant de la similitude du programme d'activités. Il est déçu. Il devient alors turbulent, il dérange et le groupe et le professeur.

Dû à son ennui, il refuse de coopérer. Par exemple Mathieu peut dire, «Ça fait longtemps que j'sais que l'soleil est jaune et rond, pis j't'en dessinerai pas». Il s'installe déjà, dans une certaine «marginalité». Quelle réaction aura la jardinière? Ce problème se rencontre dans les milieux urbains, mais devient plus aigü en banlieue, puisque Mathieu sera habituellement appuyé par deux ou trois copains venant de la même garderie.

Dans le but d'améliorer cette situation qui touche autant l'enfant, la jardinière que l'éducatrice ou l'éducateur, il serait souhaitable qu'une meilleure communication s'établisse entre les deux partis. Voir même de la concertation ayant pour objectif une meilleure adaptation des programmes pédagogiques, qui deviendraient alors complémentaires et non compétitifs, toujours dans le plus grand intérêt de l'enfant.

Étant donné que les programmes de maternelles sont préétablis par le ministère de l'Éducation, nous sommes conscients qu'il est difficile de changer ces programmes pour un certain nombre d'élèves seulement. Par contre, il serait mal venu de limiter l'apprentissage en garderie en fonction du programme offert par les maternelles.

À mon avis, la préoccupation première de l'éducatrice de garderie est tout d'abord de respecter le rythme de croissance et d'apprentissage de chacun des enfants qui lui sont confiés. La garderie se veut un milieu d'épanouissement et d'intégration sociale, le premier après le cadre familial. Un lieu d'écoute individuelle. Un milieu dans lequel on retrouve des outils de développement personnel et collectif. Une stimulation des possibilités ou aptitudes naturelles de l'enfant.

Revenons à Mathieu à l'âge de quatre ans; sa curiosité naturelle l'incite forcément à vouloir, par exemple, écrire son nom. Que peut faire l'éducatrice pour répondre à la demande légitime de l'enfant sans toutefois empiéter sur le terrain de la jardinière?

Pour ma part, je crois que les possibilités de l'éducatrice sont assez limitées. Si je ne veux pas empiéter, je répondrai: «Attends à l'année prochaine, ils te l'apprendront à la maternelle». N'est-ce pas une situation qui risque d'engendrer une frustration autant pour l'enfant que pour l'éducatrice? Donc j'acquiescerais aux demandes de l'enfant.

Maintenant, nous reprochera-t-on que les programmes de garderie sont trop avancés? Un programme n'est jamais trop avancé s'il répond à la demande de l'enfant. Il s'agirait donc d'ouvrir le champ d'action de la jardinière, plutôt que de fermer celui de l'éducatrice. Un jardin se veut un milieu de semence et de récolte.

C'est dans cet état d'esprit, que je vous fais part des suggestions suivantes :

- Rencontres pédagogiques annuelles ou bi-annuelles, pour établir une concertation sur la programmation des activités des deux partis.
- Rencontres multi-disciplinaires, impliquant les deux partis; une responsable de la maternelle, une responsable de la garderie, un psychologue si nécessaire, en l'occurence celui attaché aux services de la commission scolaire et le ou les parents concernés par le problème.

Sans oublier la suggestion faite par un parent usager de la garderie : qu'un comité soit formé afin que quelques représentants des parents de la garderie puissent rencontrer des personnes de la commission scolaire, susceptibles de répondre aux questions, afin que des parents, au besoin, puissent entreprendre des moyens de représentations auprès des personnes concernées.

Car finalement, nous avons tous, la jardinière, l'éducatrice, et le parent, un objectif commun : «*Le mieux être de l'enfant*» ●

Mme Suzanne Arcand
JARDINIÈRE D'ENFANTS
École Mgr Bazinet, Ste-Agathe.

Avec cette nouvelle percée des garderies dans nos milieux, nous, jardinières de la maternelle, avons constaté que ces enfants présentaient des caractéristiques spéciales; surtout lorsqu'un groupe d'une même garderie se retrouve dans une même maternelle, comme ce fut le cas cette année.

Il y avait dix enfants de la garderie et nous avions trois classes de maternelle. Toutes les trois, nous avons remarqué que nous pouvions reconnaître ces enfants parmi le groupe. Cela ne veut pas dire qu'ils sont considérés comme des petites bêtes noires, bien au contraire, ces enfants de la garderie sont pour la plupart très débrouillards, ils s'adaptent plus facilement à de nouvelles situations; ils sont donc plus autonomes.

Il ne faut pas oublier que chaque enfant qui entre à la maternelle possède son propre bagage, tant intellectuel, affectif que social, et nous devons composer avec toutes ces variétés afin de former un groupe sans négliger les personnalités.

Leur entrée à la maternelle ne leur pose pas de problème; ils connaissent déjà la vie de groupe et sont heureux car ils se retrouvent encore ensemble. Ce qui n'est pas le cas pour le reste du groupe car l'enfant ordinairement entre seul à la maternelle, sans connaître cette vie de groupe à laquelle il devra s'adapter. Il faut donc lui allouer un temps pour créer des liens. C'est à ce moment que les enfants de la garderie solidifient leurs liens.

Et tout s'en suit, ils savent organiser leurs jeux plus rapidement et comme de raison, leurs choix d'amis est prévisible. Ils se retrouvent d'un commun accord et acceptent difficilement l'arrivée d'un ami ne faisant pas partie de leur «gang» comme ils le disent si fièrement.

À certaines occasions, ils sont d'une complicité déconcertante. Ils se protègent entre eux et défendent leurs intérêts. Durant le premier mois, et ceci s'est constaté dans les trois classes, les enfants de la garderie aimaient parler en bébé. Peut-être est-ce au contact des plus petits de la garderie ou parce qu'ils aimaient ce babillage du tout jeune âge? Nous n'en savons rien.

Évidemment, il ne faut pas oublier le bruit, car c'est l'élément qui a perturbé le plus le groupe. Autant dans leurs activités que dans leurs paroles, nous avons découvert qu'ils n'étaient pas conscients du bruit qu'ils faisaient.

Les activités que font les enfants à la garderie n'empêchent nullement le programme du pré-scolaire parce que ce programme, étant basé sur le développement de la personne, se doit de respecter l'individu et son rythme d'apprentissage. Ainsi, je peux dire que durant cette année, ces enfants n'ont pas été une source de problèmes. Cependant, l'année suivante, des enfants venant de la garderie présentaient certains problèmes. D'où viennent-ils? Est-ce de la garderie ou de la maternelle? L'enfant qui arrive dans un premier groupe peut avoir un comportement différent de celui du milieu familial. Comme je le disais au début, chaque enfant arrive avec son propre bagage d'expériences et chacun réagit selon ses aptitudes, ses possibilités.

Souvent nous avons dans nos classes des enfants à difficultés. Si ces enfants viennent d'une garderie, il serait souhaitable pour le bien de l'enfant que l'on songe à inviter l'éducatrice de la garderie à participer à l'étude de cas, où tous ceux qui oeuvrent avec cet enfant pourraient apporter peut-être une solution ou une aide importante pour cet enfant qui, un jour, sera grand...●

M. André Allard
PSYCHOLOGUE
Commission scolaire des Laurentides.

Je voudrais tout d'abord vous parler brièvement de la nature et des objectifs de l'éducation préscolaire qu'on appelle encore la maternelle. Comme vous le savez sans doute, les objectifs et le programme de la maternelle sont maintenant uniformes au niveau de la province et déterminés par le ministère de l'Éducation. Il est bien terminé le temps de l'improvisation et des programmes différents d'une école à l'autre.

On peut dire que la maternelle est d'abord et avant tout un lieu de transition vers la vie scolaire future de l'enfant. La caractéristique de l'orientation actuelle de la maternelle est de se centrer sur l'enfant, sur son développement global, plutôt que sur des matières académiques. Cette option va donc à l'encontre de toute la tendance mécanisante qui cherche à «préparer l'enfant pour la 1ère année». Cela ne veut pas dire qu'on doive freiner ou bloquer les apprentissages de 1ère année chez les enfants qui y sont prêts; cela signifie plutôt que toute l'énergie ne sera pas consacrée à l'acquisition fébrile de connaissances, en vue d'en acquérir d'autres par la suite.

Si on se réfère au programme du ministère, on lit que son objectif global est de «permettre à l'enfant de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres et celle d'interagir avec un environnement». On retrouve donc dans cette démarche trois types d'intervention :

SE CONNAÎTRE SOI-MÊME
- En découvrant son corps, ses perceptions, ses sentiments, ses pensées.
- En s'habilitant à répondre à ses propres besoins.

ENTRER EN RELATION AVEC LES AUTRES
- En s'éveillant aux relations sociales et culturelles.
- En s'habilitant au contact et à la communication.

INTERAGIR AVEC L'ENVIRONNEMENT
- En s'appropriant les informations significatives provenant de son milieu.
- En s'habilitant à agir sur ce qui l'entoure.

La maternelle veut donc amener l'enfant à une connaissance et une action sur lui-même, sur les autres et sur son milieu. Soit dit entre nous, c'est le programme de toute une vie. Ces objectifs sont en effet tellement larges, tout en étant bien précis, que j'ai de la difficulté à concevoir comment on pourrait les élargir ou les pousser plus loin. J'ai peine à imaginer ce que veulent dire ceux et celles qui affirment que des enfants qui ont vécu en garderie pendant 2, 3 ou 4 ans, ont dépassé le programme de la maternelle.

Je ne crois donc pas que ce soit le programme du préscolaire qui est inadapté et soit la cause principale du problème qui nous occupe aujourd'hui. Je crois plutôt que ces situations découlent plus de la difficulté de l'école d'aujourd'hui, qui vit une phase de transition, à s'adapter à la différence, à adapter ses services à la multitude de spécificités à laquelle elle a à faire face.

Le défi de l'école publique est de fournir une éducation de qualité aussi bien aux enfants handicapés physiquement, intellectuellement ou émotivement, qu'aux enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage graves ou légers, qu'aux élèves «moyens», doués ou surdoués. L'enfant qui a un vécu important en garderie n'est donc qu'une facette de cette multitude de différences à laquelle l'école est confrontée.

Selon mon expérience en milieu scolaire, les enfants arrivant au préscolaire après un long séjour en garderie ne posent pas de diffi-

cultés d'adaptation qui leur sont exclusives. Il est vrai que certains de ces enfants sont parfois particulièrement développés sous certains aspects : la «déchirure» de la séparation du milieu familial est plus cicatrisée, le processus de socialisation est bien enclenché, etc. Mais d'autres enfants qui n'ont jamais mis les pieds dans une garderie abordent la maternelle tout aussi bien équipés. Qu'on pense au phénomène des «deuxièmes de famille de deux» qu'on connaît actuellement.

Le vécu en garderie est à mon avis un facteur moins important de difficulté d'adaptation que le niveau socio-économique et culturel du milieu familial et social. Toutefois, un des phénomènes qui est particulier aux enfants provenant des garderies est celui qui se manifeste lorsque plusieurs enfants d'une même garderie sont intégrés dans une même classe de préscolaire.

Ces enfants constituent à ce moment-là un sous-groupe déjà formé d'enfants qui se connaissent au milieu d'un ensemble d'individus qui eux, ne se connaissent pas et sont souvent impressionnés par la situation de grand groupe. Il y a parfois cristallisation du sous-groupe qui devient plus ou moins hermétique, ce qui rend l'intégration des enfants plus difficile.

En terminant, je voudrais dire que, selon moi, l'intégration de l'enfant de la garderie à la maternelle est davantage une situation particulière à chaque enfant qu'un phénomène social ou culturel. Je ne vois donc pas la nécessité d'une intervention massive que nécessiterait un problème lourd et généralisé. Je préconise évidemment, comme on l'a déjà mentionné, une plus grande concertation entre les deux niveaux en vue d'en arriver dans chacun des milieux à une meilleure connaissance réciproque et à faciliter ainsi le passage des enfants d'une structure à l'autre.

Mme Andrée Bureau
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Cégep de St-Jérôme.
ANIMATRICE DE LA TABLE RONDE.

Recommandations. À la suite des exposés, plusieurs participants ont souhaité voir acheminer quelques recommandations à l'Office des services de garde, aux commissions scolaires et au ministère de l'Éducation.

ON SOUHAITE DONC :

- qu'une meilleure information sur le programme de maternelle soit donnée aux parents qui ont des enfants en garderie en invitant les éducateurs des maternelles à venir présenter les orientations et les applications de ce programme.
- qu'une concertation soit engagée entre les éducateurs de maternelle et les éducateurs de garderie par :
  - des rencontres pédagogiques
  - des colloques
  - des bulletins d'information
- qu'on pense à outiller les éducateurs en :
  - créant un guide sur ce thème
  - organisant des stages de formation
- qu'on réfléchisse *encore* sur les structures d'accueil des enfants de 5 ans à savoir quel serait le meilleur endroit pour *vivre le programme de la maternelle*.
- qu'on prévoit des ressources matérielles et humaines tant au niveau de l'Office qu'au niveau des commissions scolaires afin d'assurer aux enfants de garderie une *heureuse transition à l'école*.

LES ENFANTS IMMIGRANTS EN GARDERIE, UN DÉFI AUX PROCESSUS TRADITIONNELS

Mme Renée Condé-Icart
RESPONSABLE
Garderie Ami-Soleil

Dans la région métropolitaine de Montréal, de nombreuses garderies reçoivent des enfants qui font partie d'une famille qui a immigré. Ces enfants doivent se situer dans la culture du milieu d'accueil sans vraiment posséder leur culture d'origine. Ils vivent donc un processus d'acculturation. En grandissant, ils finiront eux-mêmes par trouver l'équilibre entre les deux cultures qu'ils possèdent. Mais le personnel de la garderie peut les aider grandement dans cette démarche car l'enfance est le moment de l'éveil culturel, un terrain privilégié fait de sensibilité et d'échange.

Garderies et interculturel

Les garderies sont à l'image du Québec, c'est-à-dire qu'elles sont le reflet d'une société à l'intérieur de laquelle coexistent différents groupes culturels. Reconnaître la présence des enfants des communautés culturelles dans les garderies et être prêt à accepter les changements qu'entraîne leur présence, c'est déjà parler d'interculturel. «Inter» pour interaction, échange, décloisonnement, réciprocité. «Culture» pour cet ensemble de valeurs, de représentations symboliques, de coutumes, d'usages auxquels nous nous référons et qui nous permettent d'affirmer notre appartenance à un groupe donné. L'interculturel n'est donc pas un pot-pourri mais implique le respect de toutes les cultures en présence.

La garderie devrait être le *lieu par excellence* de la rencontre interculturelle. Pour qu'elle puisse jouer ce rôle, il faut privilégier deux notions : *le contexte de la communication et le cadre de référence*. Le contexte de la communication, c'est bien sûr la garderie. Quotidiennement, le personnel rencontre des parents immigrants et leurs enfants. Cela signifie concrètement que la relation interculturelle recouvre une relation inter-individuelle qui se déroule dans un contexte institutionnel bien précis. En pénétrant dans ce contexte institutionnel, l'immigrant peut se retrouver confronté à une autre culture, un nouveau code dont la plupart des règles lui échappent peut-être. Le cadre de référence est la grille de lecture à travers laquelle tout individu appréhende le réel. Des difficultés de communication ou des malentendus culturels proviennent souvent de la différence des cadres de référence. Par exemple, dans plusieurs cultures asiatiques, l'enfant ne doit pas manifester ses émotions (le chagrin par exemple) mais cela ne signifie pas qu'il est sournois. Autrement dit, certains comportements d'immigrants peuvent être jugés aberrants parce que non reliés à un cadre de référence, non reliés à une culture.

Culture et socialisation

La culture est la réponse qu'une communauté donne aux problèmes posés par un environnement particulier. Elle englobe donc tout ce qu'un individu acquiert en tant que membre d'une société donnée, tous les usages, toutes les aptitudes transmises par tradition ou par expérience, de même que tout l'environnement matériel produit par le groupe social auquel participe l'individu en question. C'est la mémoire du passé donc, un héritage. C'est l'expérience du présent donc, une intervention. C'est la représentation de l'avenir donc, un projet. Elle est donc *acquise, partagée et transmise*. Cette acquisition, ce partage, cette transmission, renvoient à la notion de socialisation. La socialisation réfère à ce qui constitue l'harmonie des relations humaines dans un groupe et qui s'acquiert dès l'enfance. L'un des principaux objectifs de nos garderies est bien celui de permettre la socialisation des enfants.

Parler de socialisation en garderie, c'est parler d'un milieu de vie où se fait plus particulièrement l'apprentissage du développement du langage et des aspects sensori-moteur et socio-affectif. C'est principalement à ces trois niveaux que se fait la base de la socialisation de l'enfant en garderie. Il importe donc de tenir compte de l'interculturel à ces trois niveaux.

Le langage

Nous passerons rapidement sur le langage car c'est l'élément le plus évident. Plusieurs spécialistes se sont penchés sur cette question. De plus, quand la communication verbale s'établit difficilement avec l'enfant et/ou avec ses parents, la nécessité de l'interculturel se pose d'emblée.

Le développement sensori-moteur

Le développement sensori-moteur renvoie principalement au schéma corporel et à l'image du corps. Le corps tient une place centrale dans la relation interculturelle. C'est le lieu de la communication non-verbale qui inclut gestes, mimiques, regards, postures, silences, mouvements, vêtements, etc. Les différentes cultures ont des langages corporels différents. Le corps est aussi le lieu privilégié de l'appréhension de l'autre, l'élément déclencheur de l'angoisse face à la différence. Ainsi, l'idéologie raciste met surtout l'accent sur certaines images du corps. C'est surtout au niveau de l'image du corps que l'influence de pratiques culturelles différentes se fait sentir. L'image du corps est liée à l'histoire individuelle et émotionnelle de l'individu. Elle se structure par la mémoire successive des relations à autrui, la qualité de ces expériences peut tou-

cher la nature fondamentale de la personne, plus tard dans sa vie sociale. Le sentiment de dignité humaine est aussi attaché à l'image du corps.

Dans l'élaboration de l'image du corps, le stade du miroir est très important car ce n'est *qu'après l'expérience du miroir* que l'image du corps du jeune enfant informe son propre schéma corporel. À la garderie, cette étape est celle *du jeu du miroir*. Cependant, dans différentes communautés culturelles, il existe des préjugés, des mythes, ou même des interdits sur l'utilisation du miroir par de très jeunes enfants.

En garderie, nos enfants sont à l'âge où ils ont besoin d'explorer, de conquérir, de courir librement à leur guise. Mais parler d'espace pour les enfants immigrants peut amener à parler de cet espace lointain des parents, espace qui a subi des transformations dans l'imaginaire familial. Les enfants haïtiens par exemple ont parfois des difficultés spatio-temporelles. Ces difficultés ne seraient-elles pas causées par une entrave de l'espace intérieur? Ces difficultés ne renvoient-elles pas au choc culturel des parents et aux troubles affectifs des enfants? Cela nous amène à parler du développement socio-affectif.

Le développement socio-affectif

Les quatre grands groupes émotionnels : la honte, l'inquiétude, le désappointement et l'espoir, apparaissent souvent au cours de la troisième année. Selon les cultures, la manifestation des émotions peut être encouragée ou réprimée. C'est souvent à ce niveau que se révèlent le plus nettement les processus d'apprentissage des rôles sociaux dans les différentes cultures. Ces comportements sont généralement renforcés par l'imitation des adultes. C'est donc dans le «coin de la poupée», lieu privilégié de cette imitation, que les influences culturelles deviennent évidentes dans le comportement des enfants. Par exemple, le choix de leurs déguisements est souvent significatif. Ces jeux aident à liquider les émotions refoulées et permettent donc de découvrir des sentiments non exprimés ouvertement. D'autres mécanismes peuvent aussi permettre de comprendre ces influences culturelles comme, par exemple, l'observation des dessins que font les enfants pour décrire leurs familles et les rôles de leurs membres. Enfin, les sanctions utilisées dans les différentes cultures ont aussi une grande influence sur le développement socio-affectif des enfants.

En guise de conclusion

En conclusion, l'interculturel est une invitation à interroger nos pratiques en garderie; à nous rappeler que les enfants d'immigrants fonctionnent souvent sur deux registres différents, selon deux codes différents. Ils évoluent souvent dans des familles insécurisées par le changement et les difficultés de leur propre socialisation, devant modifier des représentations antérieures afin de favoriser les mécanismes d'adaptation (au sens où l'entend Piaget).

C'est une invitation également à s'assurer dans nos garderies de la présence d'éléments (tableaux, posters, objets, jouets, etc.) de la culture d'origine des enfants que nous recevons. L'utilisation dans les activités régulières de la garderie de chants, jeux, thèmes reliés à leur culture d'origine peut les aider à assumer cette culture et les inciter à la partager avec les autres. La présence de mets ou fruits de leurs pays d'origine est également très importante, de même que le respect de leurs tabous culinaires (s'il y en a, comme chez les Musulmans par exemple).

L'interculturel, c'est aussi une invitation à interroger parents et enfants des communautés culturelles sur des comportements, ou des éléments culturels que nous ne comprenons pas. Par exemple, dans beaucoup de cultures, les prénoms sont allusifs, ont une signification, réfèrent souvent à la religion, au sexe ou à la couleur, etc. Il nous faut essayer de comprendre cette symbolique. De plus, s'il est vrai que certains prénoms sont parfois difficiles à prononcer, il faut s'efforcer de ne pas les escamoter ou les transformer. Enfin, certains enfants n'aiment pas les petits noms alors que d'autres en raffolent.

Rencontrer un enfant d'immigrant en garderie, c'est donc rencontrer deux fois la différence : différence de l'enfant à l'adulte, mais aussi différence de culture. Nous devons donc essayer d'améliorer nos pratiques en tenant compte de ce qui unit parents, enfants, éducateurs, mais aussi en tenant compte de ce qui fait l'originalité de chacun des groupes culturels en présence, afin de *transformer en richesse* ce qui pourrait être contradiction destructrice.

Pour tous les enfants, Néo-Québécois tout comme Québécois de vieille souche, ce souci de partage culturel ne peut être qu'une expérience bénéfique et enrichissante, une option d'harmonie dans les relations inter-ethniques dans le futur.

BIBLIOGRAPHIE

La Communication interculturelle : Constitution d'une nouvelle discipline. Document d'information établie par Maurice Mauviel. Unesco Paris, 3-5 novembre 1980.

La Société Interculturelle : Alphabétisation et Promotion CLAP, no 121-122, janvier 1983.

L'éducation Interculturelle : Migrants Formation no 45, juin 1981. (Centre d'information et d'étude sur les Migrations méditerranéennes).
Les Usages sociaux de la culture des Immigrés, CIE.M.M. De la culture d'origine et de la pédagogie interculturelle. Adelmalck Sayad.
Éveil Culturel à Chambéry. CLAP-CSTIS. À la recherche de l'arbre. Confrontation positive des cultures. Octobre 1984.
BASTEINER, DASSETTO, SCHENKR, Groupe d'études de Migrations et des relations inter-ethniques «*Mômes d'immigrés en maternelle*» CLACO, Éditeur 1985.
Vers une société interculturelle. Outils pour actes du colloque. Juillet août 1984.
GEORGES JEAN, *Le racisme raconté aux enfants*. Les éditions ouvrières. Collection Enfance heureuse.

MASSAGE POUR LE JEUNE ENFANT

Mme Sylvie Hétu
Mme Suzanne Daneau
INSTRUCTEURES EN MASSAGE
Membres de l'Association internationale des Instructeurs en massage.

Le massage pour bébé date de la nuit des temps. Plusieurs civilisations le pratiquent depuis toujours, de génération en génération. Il s'est popularisé en Amérique du Nord principalement grâce au film et au livre de «Shantala», une Indienne massant son bébé, publié par Frédéric Leboyer.

La technique que nous vous proposons aujourd'hui est celle de l'Association internationale des instructeurs en massage pour bébé fondée par Vimala Schneider qui s'inspira des techniques qu'elle observa aux Indes ainsi que des techniques de massage suédois et de réflexologie. En plus d'être fondatrice de l'Association, Vimala est l'auteur du livre : *Infant Massage, a handbook for loving parents*. Elle forme depuis des dizaines d'instructeurs par année, maintenant répandus à travers le monde.

Avantages du massage pour bébé

On les divise en 4 grandes catégories : stimulation, relaxation, soulagement et «*bonding*» (relation d'attachement).

STIMULATION

- Développement de la sensibilité de la peau.
- Communication, augmentation de la créativité, de la sociabilité.
- Stimule la circulation sanguine, les systèmes respiratoire et gastro-intestinal.
- Des études ont prouvé que les animaux touchés, caressés sont plus relaxes, prennent plus de poids, sont moins stressés, moins malades et plus amicaux que les groupes témoins non touchés (cf : Ashley Montagu *La peau et le toucher*).

RELAXATION

- Bon moyen pour apprendre au bébé à «dealer» avec le stress et prendre part au processus de relaxation.
- Découverte pour le bébé de l'état de relaxation.
- Les techniques de toucher-relaxation vont aider l'enfant à relaxer dans les situations difficiles (médecin, douleur, maladies, séparation...).

SOULAGEMENT

- Techniques pour soulager gaz, coliques, congestion, fièvre.
- Moyen pour se débarrasser des tensions accumulées.

BONDING *(relation d'attachement)*

- Aide les parents ou éducatrices à connaître bébé par attention régulière et découverte des particularités de chacun.
- Entraîne une communication, un échange adulte-bébé d'où la découverte de la personnalité et l'attachement.
- Lien et continuité avec la grossesse et l'accouchement où bébé était «massé» continuellement.
- Nourriture émotionnelle pour bébé. Des études ont démontré qu'il est tout aussi vital pour un bébé d'être serré, caressé que de manger (cf : Ashley Montagu *La peau et le toucher*).
- Prévention des abus à l'enfance car donne à l'adulte un moyen sain d'être en relation physique et émotive avec bébé.

Avantages de masser bébé pour l'adulte

PARENTS : Augmentation de sécrétion de la prolactine (hormone «maternante»); augmentation de la confiance dans l'interaction, gestes avec bébé.

ÉDUCATRICES EN GARDERIE : Nouveau mode d'interaction avec bébé; nouvel outil d'intervention en situation de toutes sortes (crises ou quotidiennes). Une fois que l'on connaît les avantages du massage pour bébé on passe à l'action!

Conditions pour masser bébé

IDÉALEMENT : Endroit calme; un adulte avec un bébé 20-30 minutes.

EN GARDERIE : Prendre un moment calme de la journée et faire des parties de massage; pour les poupons, profiter de la sieste (endormir), et masser les pieds, ou autres; pour les plus vieux, en faire une activité. Le tout selon le temps et conditions des personnes et des lieux.

Pour les jeunes bébés : on prendra soin d'être dans un endroit bien chaud. 75°F (22°C) n'est pas trop chaud pour un bébé déshа-

billé; on s'équipe d'un piqué imperméable que l'on place sur un endroit confortable pour bébé; il est aussi pratique d'avoir des couches en coton pour les «accidents». On change alors rapidement de couche sous les fesses de bébé; il est préférable que bébé soit nu pour un massage des jambes, du dos et du ventre. On peut le déshabiller partiellement pour le reste. Les couches nuisent à ces mouvements de massage. Le choix de l'huile est important! Choisir une huile végétale *pressée à froid* : huile d'amande douce facile à trouver en pharmacie et magasins naturalistes. Le pressage à froid réduit la perte des éléments nutritifs de l'huile; se tenir loin des huiles commerciales dites pour bébé. Elles sont faites à base de pétrole et nuisent à l'absorption de vitamines importantes (A, D, E, K); de plus bébé peut sucer ses doigts ou pieds ou poings et on ne veut que lui donner du bon; test d'allergie : aisselle/rougeurs; si vous constatez une allergie à l'huile (rare) vous pouvez faire les massages avec de la poudre pour bébé ou avec un peu d'eau tiède et du savon doux. Cherchez une position confortable pour vous : cela peut être une table (bébé couché, vous debout) ou par terre, jambes allongées ou croisées, vous pouvez vous appuyer au mur. Votre dos doit être droit.

Massage du bébé

Avant de commencer à masser bébé, il est important de prendre une minute pour se relaxer. Les bébés ont un système de détection hautement perfectionné. Ils sont très sensibles à ce que nous ressentons et en plus de nos mains sur leur corps, il sauront ce qu'il y a derrière le geste i.e. la confiance, la peur, les tensions, la bonne humeur, etc; une *intention* de procurer le bien-être, de passer de l'amour est encore plus importante que le geste en soi. Peu importe les techniques! Sans être mécanique, massez avec amour, vous aurez un résultat; avertir le bébé qu'on va le masser (même s'il est très jeune) en établissant un contact visuel et en faisant de petits cercles sur sa tête; parler à voix haute mais doucement; commencer par les jambes, c'est la partie du corps la moins vulnérable; la «force» du massage : ferme mais douce à la fois. Être progressif selon l'âge, la sensibilité et la familiarité du bébé avec le massage; il n'est pas important de donner un massage complet au bébé à chaque fois. Mais si on masse un côté, exemple : une jambe ou un pied, il est préférable de masser aussi l'autre jambe ou pied afin que le corps soit équilibré.

PIEDS

Nous savons qu'en garderie les conditions ne sont en général pas idéales pour donner un massage complet au bébé. Dans les cas où le temps est très limité, on peut masser principalement les pieds. Selon la théorie de la réflexologie, toutes les parties du corps humain sont représentées sous la plante des pieds principalement et aussi sur le dessus et autour des chevilles. En massant les pieds on aide à dégager les circuits nerveux de tout le corps, qui passent par les pieds où des cristaux microscopiques peuvent se former et nuire à la circulation des influx nerveux. Alors quand on masse les pieds, c'est comme si on massait tout le corps!

Technique de toucher-relaxation et techniques spéciales

Elles sont aussi très faciles à faire en garderie car elles demandent peu de temps, bébé peut être tout habillé et cela prend la forme d'un jeu. La technique consiste à prendre un membre (jambe, bras), le brasser doucement en donnant de petites tapes jusqu'à ce que l'on sente une détente complète. Lorsque l'état de détente est atteint, on donne un feed-back positif au bébé : «Oui, c'est ça, c'est relax!», on l'embrasse, etc. Cette technique vise à faire découvrir au bébé la sensation de l'état de détente afin qu'il recherche lui-même à la longue cet état. Il y a aussi les techniques spéciales pour les gaz, les coliques, la congestion et la fièvre que nous vous montrerons de façon spécifique dans la partie pratique. Les exercices d'assouplissement sont aussi facilement applicables en garderie.

RECOMMANDATIONS :

Finir le massage en douceur en donnant un bain, en berçant ou en donnant la tétée à bébé; ne pas s'en faire avec le surplus d'huile, il sera facilement absorbé par la peau.

Massage pour bébé à la garderie

Nous vous avons déjà glissé mot de certains aspects du massage pour bébé qui sont plus applicables en garderie. Souvenons-nous donc qu'il n'est pas nécessaire de donner un massage complet pour avoir des résultats positifs; allez-y selon vos disponibilités; massez des parties différentes à chaque jour; servez-vous des techniques de massage pour endormir les bébés; dans un temps très limité, massez les pieds; utilisez régulièrement les techniques de toucher-relaxation et faire faire souvent les exercices d'assouplissement; utilisez les techniques «spéciales» pour gaz, coliques, troubles digestifs, constipation, congestion, fièvre, avant de recourir à des médicaments.

Massage en relation avec les groupes d'âge

0-3 MOIS : Nouveau-né, rappel de la naissance, massage aide à prendre conscience de son corps, ne sait pas qu'il a des jambes, des bras. À cet âge, les bras sont difficiles à masser, car les bébés se

sentent menacés si leurs bras sont loin de leur corps. Y aller doucement. Certains bébés peuvent aussi être très sensibles au visage et à la tête. On peut s'abstenir de masser ces parties ou se contenter de légères caresses jusqu'à ce que bébé soit plus vieux. Il est préférable de masser un nouveau-né sur un oreiller où il se sent plus entouré, plus sécure.

3-6 MOIS : Bébé commence à bouger, lever la tête, tourner, pousser, etc. Il a donc beaucoup de stress dans le cou, le dos, les poignets. Le massage est primordial!

6 MOIS - 1 AN : Massage complet presque impossible, bébé bouge et est content de bouger, découvrir son environnement. Il faut adapter, masser des parties différentes à chaque jour et choisir des moments où bébé est calme, donner un jouet à bébé pendant qu'on le masse.

1-2 ANS : Encore plus difficile car bébé court! Masser pour endormir ou à l'heure du bain avec du savon. Faire les exercices d'assouplissement que ces enfants trouvent très drôles.

2-3 ANS : À partir de 2 ans les enfants, selon leur personnalité, commencent à être de nouveau capable de s'étendre pour être massés. On en profite pour établir un dialogue, chanter des petites chansons ou raconter des histoires pendant que l'on masse.

3 ANS ET + : À partir de 3 ans, les enfants apprécient BEAUCOUP les massages. Ils les demandent même! On peut utiliser exactement les mêmes techniques, en trouvant pour nous des positions adéquates pour masser. Les exercices d'assouplissement seront légèrement différents. En garderie, on pourra commencer à cet âge à faire masser les enfants entre eux. Prendre soin de commencer par les parties du corps les moins vulnérables, comme les jambes, le dos, les pieds.

Conclusion

Les bénéfices à long terme du massage pour bébé sont multiples. Les massages réguliers amènent les adultes et enfants à être en relation positive ce qui est une solide fondation dans la formation de la personnalité, principalement au niveau de la communication. Notre plus grand objectif est peut-être de former des êtres capables d'aimer et d'être aimés en communiquant sincèrement. Bon massage

MASSAGE POUR BÉBÉ

MOUVEMENTS POUR LES JAMBES ET LES PIEDS

1. ***Massage indien (de la hanche vers les chevilles)***
2. ***Pression et torsion***
3. ***Massage sous le pied (du talon aux orteils)***
4. ***Massage de chaque orteil***
5. ***Pression sur les parties arrondies sous le pied***
6. ***Pression des doigts sous les pieds***
7. ***Massage du dessus du pied***
8. ***Petits cercles autour de la cheville***
9. ***Massage suédois (de la cheville vers la hanche)***
10. ***Rouler la jambe (de la hanche ou du genou jusqu'à la cheville)***

MOUVEMENTS POUR LE VENTRE

1. ***Moulin à eau a) corps allongé b) jambes levées***
2. ***Pouces sur les côtés***
3. ***Soleil et lune***
4. ***«I love you»***
5. ***La marche des doigts***

MOUVEMENTS POUR LA POITRINE

1. ***Livre ouvert***
2. ***Papillon***

MOUVEMENTS POUR LES BRAS

1. ***Massage des aisselles***
2. ***Massage indien (de l'épaule à la main)***
3. ***Pression et torsion***
4. ***Massage de la paume***
5. ***«Rouler» chaque doigt***
6. ***Massage du dessus de la main***
7. ***Petits cercles autour du poignet***
8. ***Massage suédois (de la main à l'épaule)***
9. ***«Rouler» le bras (de l'épaule au poignet)***

MOUVEMENTS POUR LE VISAGE

1. ***«Livre ouvert» sur le front***
2. ***Pouces sur les paupières (très légèrement, 2 fois)***
3. ***Pression sur les parois du nez et sur les joues***
4. ***Sourire sur lèvres supérieure et inférieure***
5. ***Petits cercles autour de la mâchoire***
6. ***Massage autour de l'oreille et sous le menton***

MOUVEMENTS POUR LE DOS

1. ***Mouvement de va-et-vient (avec 2 mains)***
2. ***«Ramasser» la peau (de la base du cou jusqu'aux fesses)***
3. ***Même que 2, en tenant les pieds (jusqu'aux chevilles)***
4. ***Petits cercles partout dans le dos***
5. ***«Peigner» le dos (fermement, puis de plus en plus légèrement)***

EXERCICES

1. ***Croiser les bras***
2. ***Croiser la jambe et le bras diagonalement (2 côtés)***
3. ***Croiser les jambes (2 côtés)***
4. ***Pousser les genoux sur l'estomac***
5. ***Même que 4 mais un genou à la fois.***

4. L'ORGANISATION d'un PROGRAMME D'ACTIVITÉS dans les SERVICES DE GARDE

Éloi Chagnon, 4 ans

GUIDE D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS

Mme Chantale Brouillet
AGENTE DE RECHERCHE
Office des services de garde à l'enfance.

C'est à la demande de l'Office des services de garde à l'enfance que le guide d'élaboration d'un programme d'activités : «Créer un cadre de vie en garderie» a été produit. De fait, tel que stipulé dans la Loi sur les services de garde à l'enfance, le requérant d'un permis de service de garde en garderie doit s'engager à fournir un programme d'activités (article 4). Ainsi, la personne qui sollicite la délivrance d'un permis (règlement), doit fournir à l'Office, entre autres documents, son programme d'activités.

Mais qu'entend-on par programme d'activités? Question adressée fréquemment aux agentes et agents de liaison de l'Office. Question qui a également amené l'Office à prendre position : voulait-on un programme-cadre implanté à la grandeur de la province? ou voulait-on des programmes d'activités conçus dans chaque garderie, qui répondent ainsi aux besoins, intérêts et valeurs des gens du milieu? L'Office a opté pour cette dernière approche. Cependant, cette prise de position n'apportait toujours pas de réponse à la question : qu'entend-on par programme d'activités? Pourtant, celui-ci occupe une place stratégique à la garderie : c'est l'organisation qui concerne le plus directement les enfants. Au-delà d'un simple horaire, le programme d'activités n'est vraiment fonctionnel que s'il est adapté aux besoins des enfants et relié concrètement aux possibilités de chaque milieu. C'est donc en vue d'offrir un instrument de support aux gens du milieu qui en font la demande que le guide d'élaboration d'un programme d'activités a été conçu.

À qui s'adresse le guide?

Le guide s'adresse aux nouveaux services de garde en garderie et aux groupes promoteurs de ce type de service, c'est-à-dire aux personnes qui travaillent à la mise sur pied d'une garderie. Toutefois, les garderies déjà existantes qui désirent réviser leur programme d'activités peuvent également s'y référer.

Que contient-il?

Le guide contient sept fascicules incluant le fascicule de présentation. Le fascicule 1 présente une définition de l'expression «programme d'activités» et une énumération des rôles que joue ce programme en garderie. Ce fascicule contient, en outre, la description des étapes utiles dans l'élaboration d'un programme d'activités.

Les fascicules 2 à 6 contiennent les démarches proposées pour franchir chacune de ces étapes. Chaque fascicule est autonome, c'est-à-dire qu'il contient ses propres objectifs ainsi que le matériel nécessaire à sa réalisation. Chacun contient également une estimation du temps requis pour accomplir la démarche.

Le guide contient donc les documents nécessaires pour se situer conceptuellement par rapport au programme d'activités ainsi qu'une méthode de travail pour son élaboration.

Comment l'utiliser?

La méthode proposée dans le guide suppose un travail collectif. Ainsi, toute personne (parents, éducatrices, éducateurs) intéressée à l'élaboration du programme d'activités peut participer au groupe de travail responsable du programme. Les consignes relatives aux instruments de travail (dans les fascicules 2 à 6) s'adressent donc à des groupes de personnes. En ce sens, chaque membre du groupe devrait avoir en main une copie complète du guide lui permettant de faire des lectures préalables aux rencontres et d'amorcer une réflexion en regard de la démarche.

Le fait d'avoir à élaborer soi-même (dans chaque garderie) un programme d'activités, respectant les possibilités du milieu et les valeurs éducatives, est certes plus exigeant que de suivre un programme «universel»; cette façon de faire apparaît néanmoins indispensable à une prise en charge véritable par les gens du milieu de leurs responsabilités vis-à-vis le développement de leurs enfants.

Évaluation du guide

L'édition du guide d'élaboration d'un programme d'activités en est une dite de «rodage». Au printemps dernier, l'évaluation de l'utilisation du guide était entreprise. À cette fin, les groupes promoteurs de projets de garderie et garderies qui ont utilisé le guide ont été contactés par l'entremise d'un questionnaire d'évaluation. De plus, des entrevues ont été réalisées auprès de quelques-uns d'entre eux. Ainsi, les informations recueillies permettent de répondre à des questions telles : quelles ont été les modalités d'utilisation du guide? Comment les projets et garderies évaluent-ils la présentation graphique et le contenu du guide? Ont-ils rencontré des difficultés? Y a-t-il des points positifs qui ressortent suite au travail avec le guide? Quels sont les avantages et les inconvénients liés à l'utilisation du guide? Y a-t-il des conditions facilitant l'utilisation du guide?

Les modalités d'utilisation du guide

Les deux tiers des projets et garderies qui ont participé à l'enquête ont utilisé le guide. Pour les projets, le guide constitue une

base pour élaborer un programme d'activités tandis que la motivation des garderies consiste en la révision ou l'amélioration de leur programme. La raison principale de la non utilisation du guide par les autres projets et garderies a trait au temps (manque de temps depuis la réception du guide, difficulté de fixer des horaires de rencontre, etc.).

La majorité des projets et garderies (84%) ont travaillé à l'aide du guide en groupe. En moyenne, les groupes sont composés de 7 à 8 personnes. Le nombre moyen d'heures de travail pour les projets qui ont utilisé l'ensemble du guide est de 27.5 heures et 16 heures pour les garderies qui ont utilisé des parties du guide. Notons que dans la majorité des projets, les parents participent à l'élaboration du programme d'activités et dans la moitié des garderies, ils participent à la révision du programme.

Les projets se distinguent des garderies en ce qui a trait à la façon de travailler à l'aide du guide. De fait, dans les projets, il y avait une personne du groupe chargée de l'animation des rencontres et les lectures et exercices étaient complétés au préalable; ce qui semble-t-il «est facilitant car une réflexion est amorcée permettant alors d'approfondir en équipe». De façon générale, dans les garderies, il n'y avait pas de personne attitrée à l'animation des rencontres et les lectures et exercices étaient complétés lors des rencontres; ce qui aurait fait «perdre du temps».

La présentation graphique du guide

Dans l'ensemble la présentation graphique du guide (disposition des consignes et exercices, repérage, etc.) est évaluée favorablement. Ainsi, selon les fascicules la présentation graphique est jugée claire par 83% et plus des projets et garderies et pratique par 81% et plus d'entre eux. La présentation par fascicules est préférable à la présentation en un seul document (91%) : «C'est encourageant, stimulant car on voit bien la progression d'une étape à l'autre. Aussi, cela fait moins peur qu'une grosse brique». La page couverture des fascicules est attrayante. Cependant, il y aurait avantage à numéroter les fascicules afin d'éviter toute confusion. L'espace disponible sur les fiches-synthèse et la grille de détermination du contexte des activités est jugé insuffisant par près de la moitié des projets et garderies.

Le contenu du guide

La majorité des projets et garderies (84%) considèrent utiles les explications théoriques et les instruments de travail. Le niveau de langage utilisé dans le guide est jugé adéquat (89%)). Selon les projets(83%), la démarche proposée dans le guide est utile à l'élaboration d'un programme d'activités. Aussi, 69% des garderies la considèrent utile à la révision d'un programme. Par ailleurs, selon certaines garderies, le guide est trop élaboré pour la révision d'un programme. Aussi, est-il suggéré aux garderies de bien identifier leurs besoins quant à la révision de leur programme; ceci, en vue de faciliter le choix des fascicules à retenir. Selon les deux-tiers des projets et garderies, le guide est complet. Les compléments souhaités sont principalement des exemples. Selon les fascicules, le contenu est jugé utile par 87% et plus des projets et garderies et clair par 84% et plus d'entre eux.

Les difficultés et points positifs

La principale difficulté rencontrée par les projets concerne le fascicule Ressources humaines et matérielles. Celui-ci est difficile à compléter car dépendamment de l'étape à laquelle sont rendus les projets, les données ne sont pas toutes disponibles. Malgré tout, les questionnements proposés sont jugés utiles. Quant aux garderies, la familiarisation avec les termes et le manque d'information sur l'utilisation du guide ont créé certaines difficultés.

Par ailleurs, il est mentionné que le travail à l'aide du guide favorise la réflexion et le ressourcement, permet de comprendre les interventions de chacun (parents, éducatrices), assure une communication constante entre les personnes. Selon certains, c'est une expérience fort enrichissante.

Aussi, il est spécifié que le travail est facilité en présence d'un animateur compétent. Certains projets et garderies souhaitent la tenue de sessions d'information sur l'utilisation du guide.

Finalement, l'évaluation du guide par les projets et garderies permet de dégager les avantages et inconvénients reliés à l'utilisation du guide ainsi que les conditions jugées souhaitables.

Les avantages et inconvénients

L'utilisation du guide favorise :

- La COMMUNICATION : cela a permis la tenue de discussions qui n'ont jamais eues lieu et assure une meilleure compréhension des intervenants-tes à la garderie (parents vs leurs enfants, éducatrices vs les enfants, parents vs éducatrices) ainsi que des rapprochements entre les gens.
- La CONCERTATION : cela permet de se situer les uns par rapport

aux autres et de prendre des ententes ainsi qu'à privilégier des façons de faire, d'agir.
- L'OUVERTURE : sur des façons de voir et d'agir différentes à partir des diverses expériences des personnes impliquées dans la démarche ainsi que la réflexion et les remises en question.
- Une PRISE EN CHARGE par les gens du milieu : en vue de produire un programme d'activités qui soit à leur image. «C'est une fierté, et on y croit, c'est notre programme».
- Permet d'«anoblir» les ACTIVITÉS DE ROUTINE à la garderie : cela fait réaliser l'importance des activités de routine et que celles-ci peuvent également être développementales.
- Permet d'établir des priorités ou des OBJECTIFS à atteindre et ce, à partir des contraintes identifiées.
- La PARTICIPATION DES PARENTS à la pédagogie de la garderie.

Cependant, l'utilisation du guide :
- Fait appel à différentes *habiletés* qui ne sont pas toujours toutes présentes chez les membres d'un groupe de travail (ex. animation, esprit d'analyse et de synthèse, rédaction, etc.).
- Exige beaucoup de *temps*, difficulté de fixer les horaires de rencontres.
- Requiert de la constance, de la *persévérance* pour récupérer tout le matériel, faire les liens, les synthèses, etc.
- Requiert de la souplesse, de la *tolérance* de la part des participants-tes.
- C'est parfois *insécurisant* : «on ne sait pas si on est dans la bonne voie».

Conditions souhaitables
- La MOTIVATION et l'intérêt pour entreprendre la démarche.
- Que les personnes soient INFORMÉES de la nature de la démarche qu'elles entreprennent.
- Que les projets aient un minimum de CONNAISSANCES par rapport au milieu de la garderie.
- Une LECTURE des fascicules préalable aux rencontres et les exercices complétés individuellement.
- Qu'une personne assure l'ANIMATION des rencontres.
- Le guide : UNE méthode de travail proposée. Il y a des possibilités d'adaptation (ex. modifier, compléter des exercices, etc.).
- L'importance des RAPPORTS D'ÉTAPES ou synthèses : ce qui permet des réajustements plus rapides et facilite la rédaction du programme.
- Une volonté de COOPÉRATION entre les intervenants-tes et les parents.

Certes, il reste encore beaucoup à faire pour donner au programme d'activités la place qu'il occupe réellement en garderie. La raison d'être d'un programme n'est-elle pas de viser le bien-être des enfants et la qualité des services qui leur sont offerts? Ce guide se veut un outil qui contribue à faire du programme d'activités le reflet du cadre de vie offert aux enfants ou du «climat» qui prévaut à la garderie.

LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS À LA GARDERIE LE PETIT NAVIRE, VERS UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE

Les garderies québécoises sont en général très jeunes et font encore face à des difficultés relatives à leur survie ou à leur organisation. Par conséquent, peu d'entre elles ont eu l'occasion de se pencher sur l'importance d'instaurer, outre les programmes d'activités, une véritable politique éducative, une politique régissant le geste éducatif en dehors de toute orientation pédagogique.

À la garderie Le Petit Navire, nous nous sommes penchés sur la question. l'expérience nous a démontré la complexité d'une telle démarche, aussi le Colloque sur la qualité de vie dans les services de garde nous a donné une ouverture inattendue pour partager nos apprentissages sur le sujet.

Le présent document se veut une introduction à la démarche enrichissante de l'instauration d'une politique éducative et d'une politique pédagogique dans une garderie. Nous avons choisi de résumer nos propos, tout en ayant à l'esprit le désir d'en dire le plus possible. Ainsi, beaucoup de points pourraient être élaborés mais les lecteurs devront, s'ils veulent tenter l'expérience, se créer leurs propres outils pour concrétiser un tel projet.

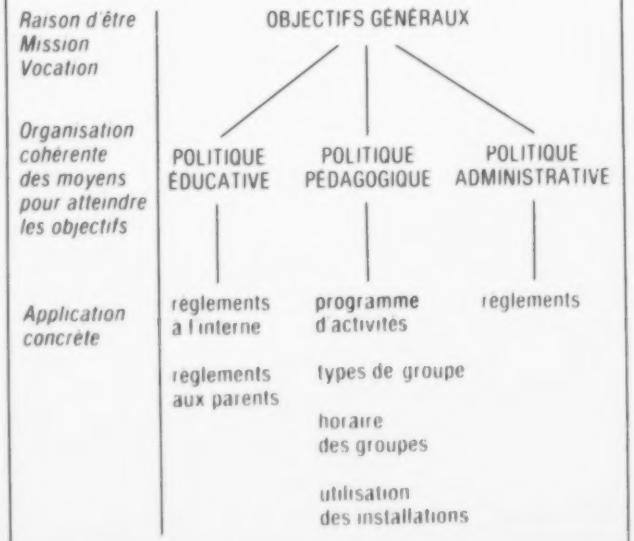
Nous voulons ici, vous présenter le processus qui a le mieux répondu à nos attentes, mais nous savons pertinemment que d'autres possibilités intéressantes existent. L'absence de document sur le sujet confirme l'aspect novateur de notre projet.

4. L'ORGANISATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS DANS LES SERVICES DE GARDE

M. Jacques Bertrand
ÉDUCATEUR ET RESPONSABLE DU PROJET DE POLITIQUE ÉDUCATIVE

Mme Odette Girard
ÉDUCATRICE
Garderie Le Petit Navire, Trois-Rivières.

Structure schématique



ÉLÉMENTS D'UNE POLITIQUE

Établir une politique à partir des objectifs généraux demande une somme de décisions, mais il faut s'assurer du degré de cohérence qu'aura la politique lorsque ces décisions seront réunies.

ÉLÉMENTS POUVANT SE RETROUVER DANS UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE

- favoriser le respect de soi et d'autrui.
- favoriser le respect de l'environnement.
- veiller à la sécurité physique, morale et psychologique des enfants.
- favoriser une alimentation saine.
- favoriser le bien-être physique, moral et psychologique des enfants.
- favoriser des relations d'égal à égal entre adultes et enfants, etc.

ÉLÉMENTS POUVANT SE RETROUVER DANS UNE POLITIQUE PÉDAGOGIQUE

- fournir à l'enfant un environnement éducatif stimulant;
- fournir à l'enfant une stimulation éducative individuelle et de groupe;
- respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant;
- favoriser une éducation globale (aspects cognitifs, socio-affectifs, moteurs), etc.

THÈMES À RETENIR POUR UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE

On choisira les thèmes à partir desquels on discutera en fonction des objectifs de la garderie. Les thèmes retenus peuvent être différents dans chaque garderie et ils peuvent aussi être regroupés ou redivisés pour mieux répondre aux besoins.

RAISONS POUVANT INFLUENCER LES CHOIX

- Type de clientèle : milieu socio-économique; besoins de garde de la clientèle; communautés ethniques présentes; enfants ayant des besoins spéciaux.
- Situation physique : ville, banlieue, campagne, etc.; en milieu de travail, en milieu familial, etc.

Quelques thèmes possibles

ALIMENTATION : manières à la table, respect de l'appétit, gaspillage, jeu, etc.
MESURES DISCIPLINAIRES : quand, comment, pourquoi, limites, recours de l'enfant, etc.
SEXUALITÉ : éducation sexuelle, nudité, touchers, masturbation, etc.
PROPRETÉ : rangement des jouets, changement des couches, désinfection des jouets, etc.
SOMMEIL, SIESTES ET REPOS : obligation (ou non), durée, énurésie etc.
AUTONOMIE ET RESPECT D'AUTRUI : restrictions à l'autonomie, moyens d'y accéder, etc.
LANGAGE ET POLITESSE : écarts de langage, langue des intervenants, politesse, etc.
LES OBJETS DES ENFANTS : couvertures, objets transitionnels, rechanges, sucettes, etc.
TYPES D'ENFANTS ET CAS PARTICULIERS : enfants handicapés, ayant une diète spéciale, ayant une langue maternelle différente, enfants des employés, sexisme, etc.

ANNIVERSAIRES, FÊTES D'ENFANTS, SORTIES : modalités d'organisation, restrictions, etc.
RELATIONS ENFANT/ENFANTS : frères et soeurs, grands et petits, racisme, violence, etc.
L'ENFANT MALADE : restrictions à la fréquentation, poux, contagion, etc.
ORIENTATION RELIGIEUSE ET POLITIQUE : confessionnelle, affichage, pétitions, etc.
ETC.

Étapes de la réalisation

1. Identifier le besoin (en reconnaître la pertinence et les implications) et s'assurer de la motivation des personnes impliquées.
2. Déterminer les participants et leur participation :
   - les parents, le conseil d'administration,
   - le personnel éducateur,
   - le personnel non-éducateur,
   - les enfants, etc.
3. Choisir les moments de rencontre et de discussions.
4. Déterminer les modalités de travail de l'équipe :
   - remue-méninges,
   - discussions,
   - questionnaire,
   - échéancier de travail, etc.
5. Choisir les thèmes et déterminer les éléments de la politique.
6. Déterminer les modalités d'application :
   - Qui veille au respect de la politique?
   - Mesures à prendre en cas de non-respect de la politique.
   - Réévaluation de la politique.
   - La politique sera-t-elle publiée, distribuée, affichée?

Quelques pièges à éviter

- Formulation trop stricte des positions retenues : limite la marge de manoeuvre des intervenants.
- Formulation trop vague des positions retenues : permet d'éviter facilement le but visé.
- Sujets inclus dans une rubrique inappropriée : possibilité d'associations douteuses, d'éveiller des soupçons.

Application d'une politique

Voici trois exemples de l'application d'un élément de la politique

	POLITIQUE	ÉDUCATIVE	PÉDAGOGIQUE	ADMINISTRATIVE
		Favoriser le respect de soi et d'autrui.	Respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant.	S'assurer d'un taux de fréquentation optimal.
APPLICATION		Veiller à prévenir les abus de pouvoir dans les relations entre grands et petits. Interdiction des blasphèmes. Etc.	Préparer un programme d'activités approprié au groupe d'âge et échelonné sur plusieurs niveaux. (Qui le prépare? Selon quels critères?). Etc.	Réservation des jours de garde. Etc.

N.B. *Selon notre conception, les éléments de la politique réfèrent à des orientations et les règlements réfèrent à un encadrement de ces dernières.*

ÉCHANGE SUR LES EXPÉRIENCES DE RESSOURCEMENT PÉDAGOGIQUE DES ÉDUCATEURS-TRICES

Mme Anne Beauclair
PSYCHO-ÉDUCATRICE

Mme Manon Champagne
SOCIOLOGUE

Centre d'échange et d'information pour parents et moniteurs en garderie.

Notre premier intérêt pour les garderies a été personnel: nous avions des enfants qui bénéficiaient de ces services. Nous étions curieuses de connaître comment les enfants vivaient cette expérience et aussi comment les éducatrices-eurs vivaient leur travail.

Nous nous sommes impliquées progressivement à divers niveaux dans nos garderies. Cette implication nous a permis d'avoir des contacts et des échanges avec des éducatrices-eurs, parents et enfants de garderie.

Nous avons pu observer de belles expériences, mais aussi de moins belles. Nous avons senti des besoins de ressourcement et avons souvent souhaité qu'il se passe quelque chose à long terme en pédagogie, plus particulièrement en ce qui a trait au vécu quotidien avec les enfants.

Nos premières expériences de projet pour le milieu des garderies nous ont mis en contact avec d'autres garderies, d'autres éducatrices, d'autres enfants; nous avons pu constater que les mêmes besoins étaient ressentis dans plusieurs milieux.

Nos formations, nos expériences respectives et notre intérêt pour le milieu des garderies nous ont donné le goût d'y travailler et de trouver des moyens financiers pour le faire.

Nos principales expériences communes sont : projet de personnes-ressources en arts plastiques, musique et expression dramatique (1983); enquête sur le vécu des garderies aux niveaux de la gestion et de l'organisation dans 15 garderies syndiquées de Montréal et des environs (1983); conception et production d'une Banque de ressources et de données pour animatrices-eurs en garderie (1983-84); personnes-ressources en pédagogie dans 2 garderies (1984-85).

Suite à ces expériences, notre démarche personnelle et de coéquipière, se veut une démarche la plus «connectée» possible aux besoins des intervenants et des enfants. Pour ce faire, nous travaillons à défricher de l'intérieur même des garderies, des outils de ressourcement pédagogiques sur mesure.

LA BANQUE DE RESSOURCES ET DE DONNÉES POUR ANIMATRICES EN GARDERIE

Nous avons conçu et élaboré une banque de ressources et de données qui consiste en une multitude d'outils de travail pour éducatrices-eurs en garderie préscolaire (0-5 ans). Ces outils se veulent très concrets; on y parle autant d'enfants, d'éducatrices-eurs, de parents que de références, de points de repères, et d'idées de toutes sortes.

Cette banque se présente en deux blocs :

LE BLOC I appelé BLOC RÉFLEXION propose huit fascicules fournissant des données de réflexion et de questionnement dans le but d'alimenter les discussions, les journées pédagogiques, la réflexion pédagogique en général et le perfectionnement continu. On y retrouve des données synthétisées sur le développement des enfants de 0 à 5 ans ainsi que des sections traitant des implications pratiques de ces données dans le travail en garderie (accueil des nouveaux enfants, changements de lieux et de personnel, l'arrivée et le départ journalier des enfants, le dîner et la collation, la sieste, les activités, etc.) Un des fascicules du bloc traite principalement de la problématique de l'animation des réunions en garderie.

LE BLOC II appelé POCHETTE TECHNIQUE propose un fascicule bibliographique, deux fascicules de documentation audio-visuelle, un fascicule sur le livre, un fascicule-activités accompagné de 264 fiches d'activités.

Le choix de produire deux blocs, l'un suggérant une réflexion à divers niveaux et l'autre indicant des données techniques, a été consciemment fait pour répondre aux besoins sur les deux aspects complémentaires qui caractérisent le travail d'éducatrices-eurs en garderie : les fondements psycho-pédagogiques et la technique. La banque se veut, somme toute, un outil de travail très spécifique à la réalité des garderies préscolaires (0-5 ans).

Personnes-ressources en pédagogie dans deux garderies

Au départ, nous avions demandé une subvention dans le cadre des projets «Canada au travail» pour une période d'un an. Nous avons obtenu une subvention pour 20 semaines. Nous avons donc dû ajuster le plan de travail et les objectifs en fonction des limites financières et du temps qui nous était alloué.

Pour réaliser l'expérience, nous nous sommes adressées à deux garderies qui s'étaient intéressées à la Banque de ressources et de données; ces deux garderies avaient la possibilité d'accorder du temps pour des rencontres pédagogiques sur les heures de travail. Financièrement, elles avaient à assumer le salaire des remplaçants et les frais de photocopies. Ni l'une ni l'autre des garderies ne pos-

sédaient d'orientations pédagogiques détaillées pour l'ensemble des services offerts.

Avant même de plonger dans le ressourcement comme tel avec les éducatrices-eurs, nous avons suivi une certaine démarche :

ENQUÊTE DE BESOINS : chaque éducatrice-eur devait remplir un questionnaire général sur ses attentes et besoins vis-à-vis des personnes-ressources. Les résultats du questionnaire ont été par la suite compilés et analysés.

ENTREVUE INDIVIDUELLE AVEC CHAQUE ÉDUCATRICE-EUR : suite à la synthèse des résultats et pour spécifier davantage, chaque éducatrice-eur a été rencontré-e. L'entrevue portait grosso modo sur leur propre perception de leur travail avec les enfants, sur l'identification des aspects positifs et négatifs sur l'identification de leurs forces et faiblesses, sur leurs besoins de ressourcement, sur l'état de la concertation dans leur sous-équipe.

OBSERVATION DANS CHAQUE GROUPE D'ENFANTS : afin de travailler à partir d'un portrait le plus près possible de la réalité, nous avons procédé à des séances d'observation participante, c'est-à-dire de façon impliquée avec les éducatrices-eurs et les enfants, et sans l'utilisation de grille durant l'observation comme telle. Nous voulions un «portrait-flash» des éducatrices-eurs dans leur travail. Les principaux points observés étaient : l'aménagement et aires de jeux, les rapports entre éducatrices-eurs, l'utilisation de la complémentarité entre éducatrices-eurs, l'accessibilité et la variété du matériel, le climat durant les moments de vie, les attitudes des éducatrices-eurs envers les enfants et la dynamique entre les enfants.

Ces trois étapes avaient somme toute pour but d'avoir un portrait, le plus global possible, des pratiques des éducatrices-eurs, des sous-équipes et des enfants dans la structure. C'est à partir de ce portrait que nous avons proposé des contenus pour les rencontres pédagogiques.

Étant donné que nous étions des personnes extérieures aux deux garderies, étant donné les limites de temps de l'expérience et considérant que de toute façon une démarche pédagogique est un processus à long terme, les objectifs des quatre rencontres pédagogiques prévues par sous-équipe (durée de 150 minutes) étaient strictement des objectifs de *sensibilisation* :
Sensibilisation minimale à une *démarche* pédagogique autour de *points concrets* et avec un minimum de suivi d'une rencontre à l'autre.

Sensibilisation minimale à la nécessité :
- d'utiliser des outils de travail, (ex. : références écrites ou autres, documentation, matériel, etc.)
- d'utiliser et de développer des méthodes de travail, c'est-à-dire:
  - lire, discuter, s'entendre, décider, organiser, partager des tâches, fixer des échéances;
  - écrire et conserver le contenu des rencontres;
  - faire le suivi et le retour dans l'action comme en réunions à partir des analyses, ententes prises, décisions, ou partage de tâches.

Exemples de la démarche poursuivie pour certains thèmes

Aires de jeu
- Est-ce que vous observez dans votre groupe d'enfants des besoins différents mais simultanés?
- Qu'est-ce que ça vous fait vivre?
- Quels sont les moments de la journée où la contrainte du milieu exige que tous les enfants fassent la même chose en même temps?
- Est-ce que les enfants ont l'occasion de faire des choix, de s'affirmer?
- Offrez-vous plusieurs possibilités aux enfants en même temps?
- Aires de jeu. Texte sur les moyens d'aménager l'espace.
- Aires de jeu - Qu'est-ce que cela permet aux enfants?
  - Qu'est-ce que ça implique au niveau de l'animation?
- Aires de jeu possibles en fonction des caractéristiques des enfants du groupe d'âge.
- Exigences au niveau de la concertation du travail.

Enfant difficile, enfant accusant un retard, enfant problème
- Faire le portrait de l'enfant - observation de l'enfant.
- Qu'est-ce que l'on fait actuellement avec l'enfant, pour l'enfant?
- Est-ce un enfant «cas» ou un enfant assez différent?
- Que savons-nous du contexte familial?
- Questionnement de nos attitudes et interventions.
- Qu'est-ce que l'on peut faire maintenant avec et pour l'enfant face aux parents?
- Supports internes et externes possibles.
- Comment peut-on aborder les parents?

Exemples des thèmes abordés
- La problématique des besoins et intérêts différents mais simultanés chez les enfants.
- L'autonomie.

- L'agressivité en lien avec les frustrations.
- Les enfants qui vivent la séparation de leurs parents.
- Les aires de jeu.
- Les ateliers possibles avec les enfants/type d'animation.
- Les habitudes de réconfort et les objets transitionnels.
- Les goûts, intérêts et aptitudes des individus-enfants et du groupe bien vivant.
- Certains enfants dits : accusant des retards
  hyperactif
  non-concentré
- Les siestes à la pouponnière.
- L'été à la garderie.
- L'accueil, l'intégration des nouveaux bébés à la pouponnière.
- Les enfants qui mordent à la pouponnière.

Pour chaque thème, tout en référant à des données théoriques, nous avons accordé autant de temps à l'analyse de la situation concrète (ressources-caractéristiques des enfants bien vivants, des parents, etc.) du sous-groupe ou groupe afin que la réflexion débouche sur des analyses puis des possibilités de réalisations avec les moyens concrets du milieu.

Les principales références utilisées dans les rencontres avec les éducatrices :

- BANQUE DE RESSOURCES ET DE DONNÉES POUR ANIMATRICES EN GARDERIE, collectif - sous la coordination de Anne Beauclair et Manon Champagne, Montréal, 1984.
- Leach, Penelope. VOTRE ENFANT DE LA NAISSANCE À L'ÉCOLE. Édition Albin Michel, 1979.
- Ministère de l'Éducation du Québec. GUIDE PÉDAGOGIQUE AU PRÉSCOLAIRE. Direction des programmes, Service du primaire, 1982.
- Boehm, Léonore. LES TENDANCES NOUVELLES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AUX ÉTATS-UNIS. Édition Delachaux et Niestlé, Suisse, 1952.

Approche et animation

Pédocentrique, l'adulte a le pouvoir de transformer le milieu en étant en contact avec ce que vit l'enfant (regarder, écouter, s'impliquer). Comment l'organisation du travail, les attitudes, l'approche, l'animation peuvent se rapprocher le plus des enfants pour ce qu'ils sont et non ce que l'on veut d'eux.

Il n'y a pas de recettes miracles, c'est par le questionnement, l'échange, la référence à d'autres vécus, à des écrits, la confrontation des idées, la prise de décision, la concrétisation de ces décisions que chaque milieu élabore et précise son projet éducatif. Dans ce projet de sensibilisation nous avons tenté, à travers des problématiques concrètes de répondre à ces deux questions :

- Qu'est-ce que l'on comprend de la réalité de l'enfant?
- Quelles en sont les incidences sur nos pratiques quotidiennes dans le contexte de notre garderie?

Dans les rencontres avec les éducatrices-eurs, nous avons fonctionné par questionnement, échange, référence à des textes ou à d'autres vécus, brainstorming et observation.

Nos constatations

Nous avons vu que les éducatrices veulent être soutenues dans leur travail. Elles se questionnent mais elles n'ont pas toujours la motivation et l'énergie pour prendre du recul, pour faire des recherches afin d'intégrer et concrétiser avec les enfants la synthèse de leur expérience avec les nouvelles connaissances.

Le ressourcement nous est apparu, pour les éducatrices, un moyen de s'appuyer sur des acquis positifs pour poursuivre et développer une meilleure unité-continuité de la sous-équipe, une façon de dépasser leur «bug». Le travail en garderie demande une implication émotive très grande car c'est vidant. C'est pourquoi les sources de renouvellement sont importantes. Les exigences du milieu sont fortes. Il arrive que l'on perde de vue que les enfants à la garderie vivent leur petite enfance pour la première et dernière fois.

Effets perçus

Bien que l'expérience ait été courte, que le projet en était un de sensibilisation, nous avons pu percevoir les effets suivants :

- Permettre une certaine ouverture des individus;
- Donner le goût pour certaines de lire de nouvelles choses;
- Questionner certaines attitudes;
- Réaliser que l'improvisation a des limites et que ça épuise;
- Permettre de se reconnaître comme sous-équipe;
- Cristalliser certains problèmes de sous-équipe;
- Percevoir la nécessité de préciser son travail pour répondre aux questions des parents de façon moins intuitive;
- Briser l'isolement des éducatrices-eurs;
- Ressentir l'importance de pouvoir prendre du recul face à son travail pour avancer;
- Réaliser l'importance de la concertation des équipes.

Ce que les gens projetaient de faire n'a pu être entièrement réalisé. D'une part, les ressources financières et matérielles étaient restreintes et d'autre part, la mise sur pied systématique, le partage des tâches et le suivi n'étaient pas des pratiques rodées. Les gens ont constaté qu'il y a souvent des écarts entre ce que l'on veut et ce que l'on concrétise. Pour atteindre ses objectifs, il faut de la patience et de la persévérance.

Effets possibles du ressourcement à long terme sur la participation des parents et la gestion des ressources humaines et financières

Dans le feu de l'action et par le contact avec les éducatrices-eurs et les parents, nous avons commencé à dégager des hypothèses quant aux effets du ressourcement pédagogique sur d'autres pratiques que les pratiques quotidiennes des éducatrices-eurs.

Sur la participation des parents

Le ressourcement pédagogique permet progressivement d'articuler des orientations pédagogiques ainsi que d'expliquer et d'alimenter les pratiques des éducatrices-eurs.

Si la garderie développe un projet pédagogique qui emballe les parents et auquel ils croient parce qu'il apparait bénéfique pour leurs enfants, ceux-ci seront peut-être intéressés à participer à la conservation-protection-évolution de ce projet, en s'impliquant à leur mesure.

Dans cette perspective, les parents reçoivent de l'information cohérente et pertinente sur le vécu pédagogique du milieu (le service dont bénéficient les enfants); ils sont invités à y participer en l'alimentant, le questionnant et aussi en s'appliquant à s'interroger sur la cohérence de leur façon de voir et faire avec celle de la garderie.

Plus précisément, ils tiennent non seulement à faire garder leurs enfants mais à ce que celui-ci vive dans un milieu adapté à ses besoins, dans lequel il s'épanouit et évolue à tous les niveaux, librement mais sous surveillance-stimulation-compréhension. Les parents auront peut-être, aussi progressivement à coeur de s'assurer, en participant, que les instances organisationnelles et décisionnelles de la garderie soient bien connectées à ce projet.

D'autre part, si les éducatrices savent où elles s'en vont, elles auront aussi progressivement des demandes plus claires à faire aux parents. Au lieu de remettre entre les mains des parents des responsabilités qu'ils ne peuvent prendre parce qu'ils n'en n'ont pas la compétence ou le temps, on leur confiera plutôt l'exécution de tâches précises qu'on aura préalablement définies et qu'on aura suffisamment préparées pour qu'elles soient compatibles avec les disponibilités des parents.

Sur la gestion des ressources humaines, matérielles et financières

Si le ressourcement pédagogique permet de préciser et de comprendre la raison fondamentale de l'existence de la garderie, c'est-à-dire le bien-être des enfants, on pourra peut-être mieux saisir en quoi cette raison d'être constitue le cadre de référence aux décisions, choix, et critères à divers niveaux. Il est ainsi possible de voir se préciser : le processus et les critères d'évaluation-sélection du personnel; des points de repère *prioritaires* quand vient le temps de trancher sur des questions relatives au budget, aux achats, à l'aménagement, etc. Bien entendu, d'autres facteurs interviennent dans les décisions ou choix à faire. Toutefois, trop de décisions se prennent encore de façon arbitraires. Ces décisions doivent avoir un lien étroit avec la réalité des enfants. Il ne faut pas oublier que se sont eux les bénéficiaires du service. De plus, si des parents et éducatrices sont souvent démunis devant des décisions à prendre ou s'ils sont dépassés et n'arrivent pas à trancher, c'est souvent parce qu'ils n'ont aucun point de repère auquel se référer.

Ces hypothèses sont pour nous des pistes de réflexion à suivre à travers l'intervention et l'observation en garderie. Il n'en reste pas moins que pour nous, le ressourcement pédagogique continu, apparait comme un aspect à développer pour des milieux de service où les exigences sont très grandes, entre autres, en termes de prise en charge des enfants, d'exigences de travail d'équipe, de conditions de travail, de conditions salariales et autres.

Selon nous, le ressourcement pédagogique est une source de fraîcheur parce qu'il permet par exemple : de faire le point, de prendre du recul, de voir plus clair en groupe, de partager les responsabilités, de s'entraider, de se servir des acquis, de trouver des solutions.

Pour nous, c'est une des conditions essentielles à l'amélioration et au maintien de la qualité de vie en garderie, à laquelle parents et éducatrices-eurs devront tenir, dans l'intérêt des enfants qui fréquentent un service de garde.

Échange et discussion sur les expériences de ressourcement vécues dans les garderies

Synthèse des échanges de l'atelier sur le ressourcement

QU'EST-CE QUI MOTIVE LES ÉDUCATRICES(EURS) À SE RESSOURCER DANS LEUR TRAVAIL?

- Développer une meilleure cohérence d'équipe.
- Importance de pouvoir dépasser la cuisine du quotidien.
- Elles(ils) n'ont pas toujours le recul nécessaire pour regarder, revenir sur leur quotidien avec les enfants.
- Sent le besoin de s'évaluer entre éducatrices, non pas pour se juger mais plutôt pour se critiquer de façon constructive, s'ouvrir à de nouveaux possibles.
- Le ressourcement permet de se donner de nouvelles idées, de se renouveler, de se rendre compte que l'on n'est pas stagnant.
- Par contre, c'était pour elles(ils) important de récupérer du temps de réflexion sur la pédagogie durant les heures de travail. Pour cela il faut s'organiser et ceci demande un certain consensus dans l'équipe, mais la pédagogie n'a pas toujours la même importance pour les individus qui composent l'équipe.

CONTEXTE ACTUEL DANS LES GARDERIES QUI JOUE EN FAVEUR OU EN DÉFAVEUR DU RESSOURCEMENT DES ÉDUCATRICES(EURS)?

- On se contente souvent de ce que l'on a, de ce que l'on fait en se disant que ce n'est pas pire qu'ailleurs.
- Nous avons déjà beaucoup de réunions; le bénévolat est encore très présent dans les garderies alors la réflexion sur la pédagogie passe souvent en dernier.
- Certains milieux n'ont pas de temps, de lieu spécifique, d'instance pour parler de la pédagogie, pour se préparer, prévoir des événements, réfléchir et lire. Cette partie du travail est laissée aux initiatives de chacune, chacun.
- On attend trop souvent que l'équipe ou la garderie soit en crise pour intervenir de l'intérieur ou pour recourir à de l'aide extérieure.
- La plupart du temps, les problèmes que l'on discute dans ce type de rencontre, proviennent des difficultés de communication entre les individus. Ces difficultés deviennent des conflits dont la base est la différence de perspectives des éducatrices dans leur travail auprès des enfants.
- De plus, les conditions difficiles des milieux (conditions de travail, bénévolat très présent, conditions financières souvent délicates, déménagements fréquents) peuvent envenimer facilement les relations entre les individus étant donné toute cette pression.
- Pour les éducatrices(eurs), il est plus motivant de réfléchir à la pédagogie si elles sont rémunérées; elles trouvent aussi que ces rencontres sont plus efficaces si les contenus sont préparés à l'avance.

LES DIFFÉRENTS MOYENS DE RESSOURCEMENT QUE LES GARDERIES ONT MIS SUR PIED.

- Temps payé aux éducatrices pour visiter d'autres garderies.
- Rencontre entre éducatrices de plusieurs garderies.
- Choix de laisser tomber des journées de maladie pour se donner des temps pédagogiques payés.
- Une garderie de 12 éducatrices s'est donnée une politique de rencontres pédagogiques à toutes les trois semaines.
- Une autre garderie (garderie fonctionnant sur deux étapes) s'organise en sous-équipe pour se rencontrer pendant la sieste des enfants.
- Une autre est à monter une grille d'auto-évaluation pour les éducatrices. C'est un stagiaire du Cégep Marie-Victorin qui nous a donné l'information.
- Organisation de quelques soirées-conférences avec des personnes-ressources extérieures, par exemple, un psychologue d'un CLSC. Cette initiative attire beaucoup les parents.
- D'autres ont une heure et demie par semaine de planification pour chaque éducatrice.
- Une garderie a fait appel au groupe CREA pour un cours adapté.
- Une participante a expliqué qu'à sa garderie les éducatrices-eurs ont vite senti la nécessité de faire équipe au niveau du travail afin de développer une cohérence. Elles ont travaillé en équipe cet aspect, non pas pour niveler l'intervention, mais plutôt pour se mettre d'accord sur différents aspects. Cette expérience s'est avérée très positive et très stimulante pour l'équipe.
- Pour d'autres garderies, l'effort est mis sur la recherche des compétences chez les parents utilisateurs afin qu'ils puissent donner du support pédagogique à l'équipe.
- Une occasion comme le colloque c'est aussi précieux car plusieurs éducatrices(eurs) ont la possibilité d'échanger entre elles-eux, de se communiquer des idées pratiques nouvelles. Il devrait y en avoir un à chaque année...
- Le journal Petit à Petit est une source d'information pédagogique accessible

ORGANISER UNE SALLE DE GARDERIE PAR COINS D'ACTIVITÉS

Mme Francine Godin
PROFESSEURE
Département de Techniques de garderie
Cégep du Vieux-Montréal.

Plusieurs éducateurs de garderie pensent à réorganiser leur salle d'activités. Ils sont souvent tentés de la repenser autour d'un fonctionnement par ateliers par le biais de coins d'activités. C'est un peu pour les aider à réorganiser leur local et leur fonctionnement avec les enfants que cet atelier a été proposé. On se demande souvent pourquoi faire ce choix? Le fonctionnement par ateliers permet aux enfants de devenir plus autonomes et responsables : ils sont en effet amenés à faire quotidiennement des choix et à mener leurs projets à terme.

Voici une petite liste parmi laquelle on peut choisir les coins qui vont le plus intéresser vos enfants, tout en tenant compte de votre budget et de l'espace dont vous disposez.

- LIEU DE RASSEMBLEMENT : pour la causerie, la planification des ateliers, les regroupements
- COIN-MAISON : petits meubles, vaisselle, déguisements diversifiés
- COIN-BIBLIOTHÈQUE/DÉTENTE : gros coussins, magnétophone, livres...
- COIN-MARIONNETTES : castelet, marionnettes
- COIN-SCIENCES : sciences naturelles (élevage d'animaux en cage, semis de plantes, collection de roches, insectes, papillons) et expériences scientifiques (balances, loupes, aimants...)
- COIN-MENUISERIE : petits outils, bois
- COIN-EXPRESSION PLASTIQUE : coin polyvalent pouvant servir à la peinture, au bricolage, au modelage, au dessin, à l'imprimerie
- COIN-JEUX ÉDUCATIFS : casse-tête, jeux de construction, lotos
- COIN-MUSIQUE : matériel d'expression sonore, disques, cassettes
- COIN-EAU ET SABLE
- COIN-CUISINE : pour faire de petites recettes
- GRAND ESPACE DE PSYCHO-MOTRICITÉ : si on n'a pas accès à une grande salle, il faut que l'équipement puisse se déplacer pour permettre aux enfants d'apprendre par le mouvement.

L'organisation physique

Il y a pourtant lieu de rajouter quelques notes supplémentaires au niveau de l'organisation physique :

- Les coins n'ont pas tous à être installés en permanence : le matériel pour un coin peut être rangé et rendu disponible si un enfant ou un groupe d'enfants veulent l'utiliser.
  De plus il n'est pas nécessaire de sortir tous les outils de bricolage dès la première journée : le matériel peut être introduit graduellement à mesure que les enfants savent bien en utiliser les outils et sont conscients des consignes d'utilisation.
- Il est important de prévoir des coins individuels de rangement pour permettre à l'enfant de rapporter ses réalisations «intactes» à la maison s'il le désire.
- Son nom peut être inscrit (en grosses lettres script); il peut aller le chercher pour réécrire son nom sur son dessin ou le déposer sur son bricolage «à sécher».

L'organisation pédagogique

Mais comment cela fonctionne-t-il? Est-ce qu'on laisse les enfants s'installer par eux-mêmes dans les ateliers et on se contente de les surveiller? Le fonctionnement ne marcherait pas très longtemps, les enfants ont besoin d'un certain cadre dans lequel ils font des choix, où on les aide à s'organiser et qui demeure leur point de référence et de support. On pourrait penser, par exemple, à un fonctionnement comme celui-ci :

- Après les jeux libres et la causerie du matin, on peut, avec les enfants, faire le choix des coins et des activités. Pour cela les choix peuvent être inscrits sur un tableau (voir planification des activités). Ils pourraient, par exemple, décider de 2 ateliers qu'ils veulent faire durant une partie de l'avant-midi.
- L'utilisation de thèmes, de centres d'intérêt est souvent une motivation intéressante pour faire le choix d'un projet.
- Après la période consacrée aux ateliers, on doit toujours prévoir du temps pour le rangement : les enfants ayant participé à cet atelier en sont responsables.
- On essaie de faire suivre cette période par un regroupement où on pourra procéder aux présentations des enfants et à la planification des prochains projets.
- Quand les projets sont des productions matérielles (recette de cuisine, bricolage, enregistrement), on décide ensemble de leur destination : apportés à la maison, en exposition, vente aux parents, envoi à des correspondants d'une autre garderie, ou jeu avec ceux-ci.
  Si le projet n'est pas terminé, on peut l'inscrire déjà aux ateliers du lendemain. Il est intéressant aussi de garder des souvenirs des projets en prenant des photos des maquettes, et des «petits spectacles» pour mettre dans un «livre de vie».
- Dans ces périodes de regroupement, on peut faire aussi des mises au point sur de «petits accrochages» qui se sont produits durant les ateliers. De nouvelles consignes peuvent alors être décidées collectivement (en faisant voter les enfants à l'occa-

sion, et pourquoi pas?), et illustrées au mur pour s'en souvenir...
- Après ce regroupement, cela peut être l'occasion pour l'éducateur de faire des activités où il est l'animateur. Il ne faut pas non plus oublier d'inclure à l'horaire des activités collectives corporelles.

Le rôle de l'éducateur

Comment pourrait-on décrire plus précisément le rôle de l'éducateur dans ce type de fonctionnement?
- L'éducateur aide les enfants à faire des choix: il encourage entre autres les projets collectifs (maquette, présentation de spectacles...).
- Il peut aussi suggérer des thèmes, des centres d'intérêts.
- Il ne doit pas nécessairement tout prévoir, il doit laisser de la place à l'initiative des enfants, aux projets qui viennent d'eux-mêmes et plutôt les aider à les organiser.
- Par ses suggestions, ses observations il les stimule à aller plus loin.
- Il continue aussi constamment à les observer dans leurs apprentissages (les progrès autant que les difficultés de chaque individu), à s'informer de leurs goûts.
- Il veille à ce que l'intérêt des enfants soit soutenu dans les ateliers.
- L'éducateur doit aussi s'assurer de la sécurité et de la propreté du matériel. Mais le rangement et le nettoyage doivent être faits avec les enfants.

La planification des activités

Il est intéressant d'avoir un tableau de planification où sont classés les choix d'ateliers des enfants durant une semaine. Cela permet à l'éducateur d'observer si l'enfant fait toujours les mêmes choix, de vérifier s'il choisit toujours d'être avec le même groupe d'enfants et s'il mène ses projets à terme :
- Le tableau peut fixer un nombre limité d'enfants par atelier en fonction du mobilier et de l'espace disponible.
- On peut aussi fixer 2 périodes d'atelier par avant-midi ou un seul, de durées variables.
- Quand un enfant veut quitter son atelier avant la période prévue, on peut le diriger vers des activités toujours disponibles (par exemple les dessins ou le coin-maison...). Ceux-ci doivent quand même participer au rangement.
- Quand un projet ne peut être réalisé parce qu'on ne dispose pas du matériel nécessaire, on peut garder cette idée quelque part et la resuggérer plus tard.

J'espère que ces quelques pistes vous aideront à réorganiser votre local. Dans l'application que vous en ferez, il y aura sûrement de nouvelles idées, de nouveaux modèles cent fois plus intéressants. Vous trouverez alors sûrement des moyens de faire partager votre riche expérience avec d'autres éducateurs qui veulent travailler dans cette perspective.

LE SERVICE DE LUDOTHÈQUE

Mme Danielle Lenoir
RESPONSABLE
Ludothèque de St-Lambert

Le thème de cet atelier a attiré l'attention des personnes travaillant dans les agences de garde en milieu familial. Elles ont exprimé un besoin d'information pratique et technique concernant l'organisation et le fonctionnement d'une ludothèque, les documents publiés, la sélection des jeux et jouets, les sources de financement etc. Afin de répondre à leurs attentes, la présentation de l'atelier s'est orientée principalement sur les questions d'ordre pratique relatives à l'organisation d'une ludothèque.

L'atelier débute par des échanges sur les expériences et projets de chacun, des questions sur l'organisation et le fonctionnement d'une ludothèque, sur la sélection des jeux et jouets et sur les ressources techniques et financières disponibles. Parallèlement, les documents apportés circulent et sont feuilletés, les noms et adresses d'associations sont notés, etc. Une bibliographie sur les ludothèques est remise aux participants(es).

La section sur l'historique du mouvement des ludothèques est réduite à l'essentiel et la présentation des expériences de ludothèques itinérantes à Lyon en France et à Marche-en-Famenne en Belgique sont mentionnées brièvement à titre d'exemples. L'exposé qui suit résume les idées directrices et les informations diffusées lors de cet atelier.

Définition du terme ludothèque

Le mot ludothèque est formé du mot latin «ludus», qui signifie jeu, et du mot grec «thekê», qui signifie lieu de dépôt. Une ludothèque est un centre de ressources contenant du matériel ludique destiné à être prêté et des documents d'information sur les jouets et le rôle du jeu dans le développement de l'enfant»[1]. Le terme ludothèque désigne à la fois la collection de jeux et jouets et l'endroit où se trouve celle-ci. On utilise indifféremment le mot ludothèque ou joujouthèque, mais le premier est utilisé à l'échelle internationale.

Objectifs

LES OBJECTIFS CONCERNANT LES PARENTS

Informer les parents de l'importance du jeu dans le développement de l'enfant; transmettre l'information sur la consommation des jeux et jouets; faire revivre le jeu dans la relation parent-enfant.

LES OBJECTIFS CONCERNANT LES ENFANTS

Développer le sens de la responsabilité et de la collectivité; stimuler le développement de l'enfant en lui donnant la possibilité de jouer; mettre à sa disposition divers types de jeux et jouets qu'il pourra expérimenter.

LES OBJECTIFS AU PLAN SOCIAL

La ludothèque a aussi une mission démocratique. Elle peut être le moyen de combler certaines inégalités socio-culturelles. Implantée dans un milieu moins favorisé, elle permet aux enfants d'avoir accès à des jeux et jouets valables et très coûteux qu'ils ne peuvent se payer. La ludothèque peut travailler en collaboration avec l'industrie du jouet. Elle peut jouer le rôle de conseiller auprès des fabricants et du consommateur.

Principes directeurs

La ludothèque, par sa nature même, remet en question plusieurs valeurs. Elle reconnaît que l'enfant a le droit de jouer, que le jeu est son moyen d'expression privilégié et son importance dans le développement de l'enfant n'est plus à démontrer. C'est dans la valeur fondamentale du jeu que la ludothèque prend toute sa signification et son importance en permettant aux enfants d'avoir accès aux jeux et aux jouets.

Le jouet, c'est l'outil du jeu, mais le jeu peut se manifester sans jouet. Il n'en demeure pas moins que le jouet a un rôle important dans les activités ludiques et que son choix doit se faire judicieusement. Il est essentiel que la ludothèque offre une bonne gamme de jeux et de jouets qui vont stimuler l'enfant tant sur les plans physique, intellectuel que social et affectif.

Le concept de ludothèque soulève aussi le problème de surconsommation et de sous-utilisation du jouet. La ludothèque, sans être la solution idéale, offre un moyen de favoriser l'utilisation du maximum de jouets par les enfants sans pour autant les en submerger individuellement. Le concept d'utilisation collective de jeux et de jouets ne s'oppose pas à la possession individuelle d'objets de jeux. La ludothèque permet une meilleure utilisation des jeux et des jouets en les proposant comme biens collectifs. Elle ne prétend pas se soustraire totalement à l'emprise et à la frénésie du jouet acheté et délaissé.

La ludothèque nous amène à repenser également notre système de don et d'échange des objets, et à regarder le lien affectif associé au don du jouet à l'enfant par le parent, tel le jouet-récompense fondé sur le mérite et la sagesse. En venant à la ludothèque, l'enfant établit un nouveau rapport avec les objets de jeu. C'est un système d'échange, de choix libre et de respect d'un bien collectif.

Historique

On retrouve maintenant des ludothèques un peu partout dans le monde. En mai 1984 se tenait à Bruxelles le 3e Congrès international des ludothèques auquel plus d'une trentaine de pays ont participé. Cela témoigne de l'intérêt croissant qu'on accorde à ce mouvement.

L'origine des ludothèques n'est pas clairement identifiée. Le mouvement semble avoir pris naissance dans différents pays à peu près à la même époque. La création des ludothèques avait été préconisée par l'UNESCO; ce n'est que depuis une quinzaine d'années que le mouvement des ludothèques connaît une certaine ampleur. L'idée des ludothèques a commencé à se répandre en Europe dans les années 60. La première ludothèque européenne est implantée au Danemark vers la fin des années 50. Aujourd'hui, on en retrouve dans plusieurs pays d'Europe.

DANS LES PAYS SCANDINAVES, les ludothèques existent depuis les années 60. Le service de prêt-jouets est destiné principalement à l'enfance handicapée. Les joujouthèques sont souvent reliées à un hôpital ou à un centre pour handicapés.

EN ANGLETERRE, les ludothèques ont connu une très grande popularité. On en compte plus de cinq cents. La première a été fondée en 1967 grâce à l'initiative bénévole d'une mère de deux enfants handicapés. Aussitôt, l'idée est reprise par les cliniques, les hôpitaux, les maisons et les écoles spécialisées pour les handicapés.

EN FRANCE, depuis quelques années, le phénomène des ludothèques a connu un développement très rapide, plus de quatre cents fonctionnent régulièrement. Elles sont implantées dans différents milieux : les écoles, les bibliothèques, les centres culturels ou sportifs, les locaux collectifs des HLM, les usines, etc.

La ludothèque de Lyon a été créée en 1973, lors du 3e Congrès international des ludothèques. Le ludobus est un service de ludo-

thèque itinérante. Le ludobus visite sur rendez-vous differents dépôts : écoles, garderies, centres. Le point d'approvisionnement des jeux et des jouets se trouve à la ludothèque même.

EN BELGIQUE, à Marche-en-Famenne, le Conseil provincial du Luxembourg a alloué une importante subvention pour la création d'une ludothèque-pilote annexée à une bibliothèque provinciale. Il y a quatre composantes au service de cette ludothèque : exposition de jeux et jouets pour sensibiliser la population; service de prêt direct; service d'acquisition; et service de ludothèque itinérante. Il y a plus de 275 centres de dépôts de jouets que la ludothèque itinérante dessert.

LE CANADA. Au Canada anglais, le mouvement des ludothèques a connu une popularité croissante au cours des années soixante-dix. En 1975, un groupe de responsables de ludothèques a créé l'«Association Canadienne des Ludothèques» qui comptait quarante-six membres dès la première année.

LE QUÉBEC emboîte le pas à peu près à la même époque. Des ludothèques s'organisent un peu partout dans différentes régions de la province. Au printemps 85, on en comptait plus d'une centaine. Il y a trois types de ludothèques selon leur mode de financement. Les premières sont des organismes à but non-lucratif. Elles sont le reflet d'initiative privée et elles fonctionnent en grande partie grâce au bénévolat. La plupart ont démarré dans le cadre de projets de création d'emploi. Dans le deuxième type, elles sont subventionnées par la municipalité et intégrées au service de bibliothèque. Dans le troisième type, les ludothèques sont implantées par le ministère de l'Éducation dans les écoles. Ce service est un des éléments de la politique d'intervention au niveau préscolaire en milieu économiquement faible. Le MEQ offre aux commissions scolaires une aide technique et financière. Il a produit un diaporama et édité trois publications pour aider le travail d'implantation de ce nouveau service. Les documents «La ludothèque milieux défavorisés : ressources didactiques», et «Guide de l'organisation de la ludothèque» peuvent aider à l'aménagement et au fonctionnement d'une ludothèque. Le troisième document «Répertoire de jouets pour une ludothèque» propose un système de classification du matériel ludique.

Le système de classification ESAR

Ce système de classification repose sur la théorie piagétienne du développement ludique de la petite enfance à l'âge adulte. Il englobe les jeux d'exercices (E), les jeux symboliques (S), les jeux d'assemblages (A) et les jeux de règles (R). Le système ESAR est constitué de quatre facettes correspondant aux dimensions du savoir jouer : les familles d'activités ludiques (exercices, symboliques, assemblages et règles), des conduites cognitives, des habiletés fonctionnelles et la facette sociale. Cent trente-quatre descripteurs ou mots-clés servent de thésaurus à l'analyse des contenus psychologiques du matériel ludique.

Une difficulté souvent rencontrée dans l'application du système de classification ESAR était due au manque de définition des descripteurs. Pour pallier cette lacune, un guide d'utilisation «La classification des jeux et jouets : le système ESAR» est publié au printemps 85 par Denise Garon.

En 1980, le MEQ confie à la Centrale des bibliothèques un double mandat de travail : répertorier le matériel ludique nécessaire aux ludothèques et mettre en application le système de classification ESAR et répertorier la documentation sur le jeu, les jouets et les ludothèques. En 1981 elle publie son premier répertoire «Choix Jeunesse : Jeux et jouets» qui consiste à l'analyse de 130 jeux et jouets selon le système ESAR. Depuis, elle publie chaque année un nouveau répertoire. Elle publie également une bibliographie de périodiques, de livres et de documents audio-visuels sur le thème du jeu, des jeux et jouets et des ludothèques. Ce document est intitulé «Le jeu et l'enfant».

Conclusion

Un service de ludothèque offre aux enfants en famille de garde l'accès à un éventail de jeux et jouets favorables à leur développement, et des avantages économiques intéressants aux familles de garde. Ce service répond à un besoin réel chez les familles de garde. En effet ces dernières ne peuvent défrayer les coûts à l'achat d'une grande variété de jeux et jouets.

Ce service devrait être non seulement un service de prêts de jouets mais également un service d'information et d'animation auprès des familles de garde. Un service de ludothèque peut aider à rendre le milieu de garde familial plus enrichissant et plus stimulant pour les enfants en leur offrant une variété de bons jeux et jouets. L'atelier s'est terminé par des propositions formulées par les participants-es.

Reconnaissant les avantages et le bien fondé d'un service de ludothèque en milieu de garde familial, il serait souhaitable que l'Of-

fice des services de garde à l'enfance puisse implanter un service de ludothèque à titre expérimental dans le but d'établir les coûts d'implantation et d'opération et de proposer des modalités de fonctionnement et accorder une aide financière aux agences de garde en milieu familial qui désirent offrir ce service à leurs membres.

LES RESSOURCES ET LES RÉFÉRENCES

Il y a deux associations qui peuvent vous renseigner sur les ludothèques. Au Québec : Le regroupement québécois des ludothèques, C.P. 402, St-Lambert, J4P 3P8. Au Canada : L'association canadienne des ludothèques, 50 Québec Avenue, suite 1207, Toronto, Ontario, M6P 4M4.

Pour obtenir les documents de la Centrale des bibliothèques, 1685 rue Fleury est, Montréal, H2C 1T1.

Pour une liste de jeux et jouets sécuritaires et durables : Conseil canadien expérimentation des jouets, C.P. 6014, Succ. J, Ottawa, Ont. K2A 1T1. Association des Consommateurs du Québec, 45 rue Jarry est, Montréal

1 GARON D. *Guide de l'organisation de la ludothèque*. MEQ, 1979, p. 4

INTRODUCTION DOUCE À L'INFORMATIQUE POUR LES ENFANTS DE 2 À 8 ANS

Mme Micheline l'Espérance-Labelle
PRÉSIDENTE, DIRECTRICE GÉNÉRALE
Didacticiel International et Laboratique M.L.L. Inc.

L'ordinateur s'impose dans toutes les sphères de la société, et, nous ne pouvons l'ignorer, encore moins à titre d'éducateur responsable de faire progresser l'enfant afin de lui «permettre de poursuivre son cheminement personnel, d'enrichir sa capacité d'entrer en relation avec les autres, ainsi que ses capacités d'interagir avec son environnement matériel.»[1]

C'est à nous, guides de cette petite enfance, afin de ne pas en rester au point mort, de trouver les moyens de lui donner accès à cette nouvelle technologie en se basant sur la compréhension de l'enfant et de son processus d'apprentissage, tout en tenant compte de l'acte pédagogique et de sa démarche expérimentale.

Même en bas âge l'enfant a la capacité de se servir du micro-ordinateur afin d'acquérir des connaissances et développer son langage, et il est même souhaitable qu'il en ait l'occasion, car déjà à 3 ans, sa réceptivité à l'apprentissage est très développée et sa curiosité l'anime, par contre, il a tendance à être facilement distrait et c'est là le principal obstacle à son apprentissage.

Il nous faut donc des outils pédagogiques qui soient stimulants, enrichissants et formateurs, tant sur le plan intellectuel, que sur le plan social et qui soient également ludiques.

Cette dernière qualité est extrêmement importante, car le jeu spontané naturel compte parmi les principales caractéristiques de l'enfance. Je reprends ici l'exemple de Ferrarotti démontrant que l'enfant, même à deux ans, distingue bien la situation ludique de celle non ludique, lorsqu'il demande «Veux-tu jouer?» ou lorsqu'il dit «Je ne joue plus.»

En d'autres termes, le jeu se manifeste comme une activité que le joueur peut entreprendre ou abandonner librement sans que cela n'entraîne de sanctions sociales.

Par l'utilisation du micro-ordinateur pour l'exécution de jeux sensoriels, sonores et visuels, permettant à «l'enfant de discuter et d'expliquer ses activités et ses pensées», l'enfant développe des capacités visuelles - observation et perception - car il doit en fait explorer afin de repérer des objets, ainsi que des capacités auditives, car il doit discriminer des sons préalablement classifiés comme approbateurs ou informateurs. Il faut se rappeler que la capacité de recevoir des impressions sensorielles n'implique pas seulement l'usage des cinq sens, mais aussi tout un processus d'identification et d'interprétation de ces impressions en relation avec le vécu du «récepteur». C'est pourquoi les activités préparatoires et postérieures à l'utilisation de l'ordinateur revêtent une importance toute particulière.

Au cours de ces activités ludiques, l'enfant doit se représenter l'objet. Il s'agit donc d'un jeu symbolique faisant appel à la pensée représentative pour établir des liens entre les choses, grâce à des expériences intégrées. Puis intervient l'aspect cognitif par raisonnement pratique pour prévoir les conséquences de ses actes et décider ainsi de répondre selon des règles simples. En pointant les cercles de couleur ou les objets représentés à l'écran, l'enfant développe la coordination oeil-main. Ainsi, comme le mentionnait M. Jean Destrooper au Colloque «Le jeu et l'enseignement», dans le cadre d'«Educatec 84», à Paris, «un nouveau dialogue s'établit avec l'ordinateur et entre les utilisateurs. L'oeil libère la main : la main et l'oeil dialoguent. Le geste ainsi libéré permet un dialogue plus important entre l'oeil et la pensée. La pensée redécouvre le jeu et

manipule, cette fois, les objets abstraits représentés à l'écran. Cette «manipulation» intellectuelle permettra à son tour toutes sortes de stratégies, non seulement des stratégies d'action, mais aussi des stratégies de simulation : «Si je faisais cela, que se passerait-il?» L'enfant se pose ses propres questions, en découvre la réponse et exprime ses idées de plusieurs façons. À cet âge, les habiletés fonctionnelles ne progressent-elles pas selon la diversité de moyens que l'on met à la disposition de l'enfant?

Un autre aspect à ne pas négliger dans la formation de l'enfant est celui de la sociabilité. Au cours des activités sur le micro-ordinateur, l'enfant peut tout aussi bien coopérer avec un de ses pairs ou encore jouer seul tandis que les autres font une activité parallèle. En fait, la place accordée à cet aspect dépend de l'organisation pour laquelle optera l'agent éducateur.

Étant donné l'âge de la clientèle visée, il faut un matériel didactique («pour instruire») que l'enfant de cet âge pourra utiliser de façon autonome, car en jouant l'enfant découvre la solution par lui-même. Cette autonomie contribue à son enrichissement et au développement harmonieux de sa personnalité.

Alors, pourquoi ne pas exploiter l'exceptionnelle polyvalence de l'ordinateur et le nombre considérable de rôles qu'il peut tenir en tant que moyen de transmission de connaissances, et cela dans un cadre d'apprentissage propice à *l'investigation*?

L'ordinateur n'est-il pas de nature *un présentateur privilégié, un simulateur d'une grande précision, un répétiteur patient et amusant*? Bref, ne possède-t-il pas toutes les qualités pour bien assister l'éducateur?

Ce sont donc des raisons valables qui motivent l'élaboration d'une méthode d'utilisation du micro-ordinateur, à des fins pédagogiques pour les enfants de 2 à 8 ans tout en l'intégrant dans le quotidien de façon harmonieuse, en tenant compte de trois facteurs principaux : l'âge, la capacité d'apprentissage et l'importance du jeu, réunissant ainsi toutes les caractéristiques, tous les enchantements nécessaires pour retenir l'attention de l'enfant, et je partage volontiers l'avis de M. André Michelet lorsqu'il écrit dans la revue *l'Éducation par le jeu et l'environnement* «... loin de détruire, la science et la technique apportent, par les jouets qui les concrétisent de puissants moyens à l'imagination».

Ainsi donc, un outil pédagogique résulte d'une combinaison de moyens pédagogiques traditionnels avec un moyen plus récent : le micro-ordinateur et de préférence un périphérique, *le Tableau enchanteur*, tablette tactile et graphique qui sert de transmetteur entre l'enfant et l'ordinateur en appuyant sur les éléments de l'image déposée sur le Tableau (remplace le clavier standard).

Les logiciels éducatifs doivent favoriser l'épanouissement des talents et de la personnalité de l'enfant, les interventions développant au maximum son potentiel latent. L'enfant sera alors considéré tout entier (globalisation) en lui laissant le pouvoir de se développer à son propre rythme et à sa façon (personnalisation), de vivre au moment présent dans l'environnement qui l'entoure (actualisation). Par ailleurs, les stratégies d'intervention tiendront compte de chaque enfant (individualisation).

Par conséquent, le climat général de la classe, encourage l'enfant à jouer autant en groupe que seul, la richesse de l'environnement donnant l'occasion de faire des choix et de prendre des décisions et la variété des activités dont le niveau bien souvent augmente au fur et à mesure que s'améliorent ses aptitudes, l'encourageant à se lancer des défis sur le plan intellectuel, social et physique, permettent à l'enfant d'évoluer dans un milieu polyvalent où il pourra acquérir, quand il sera prêt, les concepts véhicules (motivation - maturité).

De la nouveauté et l'originalité du concept, dit-on, résulte l'intégration des éléments en un tout cohérent et surtout attrayant.

En premier lieu, un conte axé sur un thème donné, met en situation divers personnages, au fil des événements, dans le but de développer chez l'enfant l'aptitude à communiquer, écouter, discuter, exprimer. Il est à noter qu'afin de donner à l'enfant la liberté de composer à partir des éléments originaux qui forment sa propre personnalité, les personnages des contes de la «Collection Mademoiselle Merveille» ne correspondent à aucun idéal (ni laids, ni beaux, leur âge n'est pas précis), car sur le plan cognitif, l'enfant classifie et différencie les caractéristiques qui le distinguent ou le rapprochent des autres. Par contre, sur le plan émotif, il aime être comme les autres, leur ressembler. Il cherche donc à s'identifier par ressemblance.

En deuxième lieu, des jeux s'inspirant de l'histoire sont intégrés dans le livre de contes respectant ainsi, non seulement le goût de l'enfant pour les histoires, mais aussi celui de l'activité ludique. Le

livre perd donc son caractère trop précieux, puisque l'enfant peut faire ses bricolages à même le livre ou sans celui-ci, à partir des activités suggérées dans le guide (coloriage, découpage, collage, montage, dessins, constructions diverses, etc.) favorisant ainsi le désir d'apprendre de l'enfant par la participation active, appréciant les différentes formes d'apprentissage, reconnaissant l'effort, la capacité de coopérer tout en encourageant la créativité.

En troisième lieu vient l'élément original de ce concept. Les jeux traditionnels et/ou innovateurs sont reproduits avec certaines similitudes sur disquettes, mais agrémentés de couleurs, de sons, de divers éléments de motivation et d'animation dans un cadre riche et stimulant qui donne constamment l'occasion de faire des choix et de prendre des décisions pour en arriver à des conclusions et d'en assumer la responsabilité.

En dernier lieu vient le guide pédagogique comme support à l'agent éducateur. Étant donné l'immense place qu'occupe le jeu chez l'enfant et étant donné cette combinaison du jeu et de l'apprentissage (jeux pédagogiques bien conçus), l'outil pédagogique évolué dont il est question ici est bien adapté et il peut se prêter à la pensée pédagogique la plus moderne.

Enfin, l'outil d'apprentissage qu'est le micro-ordinateur peut se confondre avec le jouet. Il est mieux encore qu'un jouet, car son «utilisation est motivante», ses «réponses étant immédiates», son encouragement à terminer un exercice tangible, ce qui crée la plupart du temps chez l'enfant une tenace détermination à trouver, à relever le défi. Immanquablement, l'ordinateur conduira l'enfant à la bonne solution, quels que soient ses essais, adéquats ou inadéquats.

Nous pouvons donc penser que le micro-ordinateur devient vite un jeu agréable pour l'enfant, au même titre qu'une boîte de crayons de couleurs, mais préférable à celle-ci, étant donné le «dialogue» qui s'établit entre l'enfant et la machine. Les jeux sur ordinateur bien conçus semblent favoriser la résolution de problèmes, l'apprentissage actif et dynamique, et développent ainsi chez l'enfant l'esprit d'initiative, la collaboration, l'autonomie et la curiosité.

Les défis à relever et l'attention constante de l'ordinateur au progrès de l'enfant augmentent chez celui-ci le sentiment de compétence : il résout les problèmes selon ses capacités convenant à son niveau et reçoit une rétroaction immédiate, ainsi que *des consignes observables sur lesquelles fonder ses décisions*. L'enfant peut ainsi évaluer lui-même les solutions qu'il propose et dépend donc moins de l'adulte. L'adulte devient alors plus disponible pour aider et conseiller l'enfant, au lieu d'évaluer des solutions (réponses). De plus cette familiarité de l'enfant avec le micro-ordinateur lui permettra plus tard d'utiliser cet outil complexe sans aucune appréhension, contrairement à la plupart d'entre nous.

C'est ainsi que l'ordinateur a été rendu accessible à l'enfant (voir dès deux (2) ans) seul, ou en groupe, avec autonomie, pour fins d'apprentissages par le jeu, pour son développement global en intégrant le tout dans une démarche pédagogique complète, et du même coup l'agent éducateur cesse d'être rebuté par la machine. Allier consciemment, souvent par expérience, voire intuition, le meilleur de plusieurs écoles de pensées, en concevant un matériel, non seulement pour structurer la personnalité de l'enfant par le jeu mais aussi en combinant divers moyens pour développer son intelligence, donne un outil d'apprentissage à plusieurs composantes et une invitation douce à l'informatique.

1 Programme du ministère de l'Éducation du Québec

5. LES PARENTS et les SERVICES DE GARDE

RACHEL PROULX-ESKANAZI 6 ANS

LA TRANSITION FAMILLE-MILIEU DE GARDE

Mme Hélène Besner
PSYCHOLOGUE

Je suis psychologue de formation et mère de deux enfants âgés de 2 et 4 ans. J'ai donc dû vivre il y a très peu de temps l'entrée de mes propres enfants en milieu de garde et j'aimerais intervenir ici en tant que psychologue mais également en tant que mère de famille. Je travaille depuis une quinzaine d'années avec des enfants et des adultes vivant des difficultés de toutes sortes, tant dans les organismes publics qu'en bureau privé. Depuis quelques années, je me suis penchée sur les enfants et les adultes présentant des problèmes de carence relationnelle, si bien décrit par Michel Lemay dans son livre «J'ai mal à ma mère». Devant tant de souffrances, je me suis demandée comment je pourrais contribuer à éviter que très tôt dans sa vie, le jeune enfant vive trop de discontinuité de telle sorte qu'il ne trouve pas de vrai point d'ancrage. Les adultes et les enfants vivant ces carences relationnelles n'arrivent pas à créer de véritables relations basées sur l'échange, ils continuent à vouloir toute leur vie entretenir des relations où ils seront complètement satisfaits mais où leur implication sera minime. Ces personnes, enfants et adultes, sont constamment déçues de leur relation interpersonnelle d'où la présence de colère et de rage qui ne trouvent pas d'exutoire véritable susceptible de les apaiser.

Évidemment, la transition famille-milieu de garde n'est pas le seul moment qu'il est important de soigner si on veut éviter des souffrances inutiles mais ce moment m'apparaît suffisamment crucial pour que je m'y attarde aujourd'hui. Afin de mieux comprendre ce que vit le jeune enfant, je vous dresserai, à partir spécialement des recherches de Margaret Mahler, un bref tableau des étapes de développement de l'enfant. Je m'attarderai spécialement sur les périodes 0-3 ans étant donné la primauté pour l'enfant de la relation avec sa mère.

Malgré que les opinions soient maintenant de plus en plus partagées, la majorité des chercheurs s'entendent pour dire que durant les premières semaines, le nourrisson a peu d'échanges avec le monde extérieur. C'est ce que Mahler appelle la période de l'autisme «dit» normal. À partir du deuxième mois, on assiste au début de la rupture de cette coquille autistique qui maintenait au dehors les stimuli externes. L'enfant entre 2 et 4 mois entre dans la période symbiotique. Le terme symbiose est emprunté à la biologie et signifie une association (fonctionnelle étroite) entre deux organismes pour leur bénéfice réciproque.

C'est donc le couple mère-enfant qui vit cette symbiose, il m'apparaît important de le préciser pour ceux et celles qui ont à accueillir les mères. Thérèse élaborera d'ailleurs sur ce sujet.

Le nourrisson, durant cette période, ne fait pas de différenciation marquée entre lui et les objets de son entourage et perçoit sa mère comme faisant partie de lui-même. Les échanges maman-bébé dépassent de beaucoup les expériences orales. Par le corps global, par les sons différemment modulés, par les contacts oeil-oeil, par les odeurs, l'enfant perçoit peu à peu que la satisfaction provient d'un objet extérieur à lui et se tourne vers la source maternante. Lorsque cette source a été «suffisamment bonne» selon l'expression de Winnicott (remarquez qu'il n'a pas parlé d'une mère parfaite) l'enfant continue à se développer et à se séparer de sa mère.

Vers six mois, les frontières du moi se précisent et l'enfant amorce le processus de séparation-individuation. Peu à peu, il arrive à se reconnaître dans un miroir et à exprimer son sentiment de perte lorsque sa mère est absente. C'est d'ailleurs à cet âge qu'apparaissent les objets transitionnels, la fameuse couverture ou ourson que l'enfant traîne partout et qui représente la mère lorsque celle-ci est absente.

Vers neuf mois, l'enfant commence à se déplacer seul, d'abord en rampant puis vers douze mois par la marche. Cette capacité physique de s'éloigner de la mère modifie profondément le comportement de l'enfant, sa vie fantasmatique et ses modes de relations avec ses parents. Il devient de plus en plus capable de faire des choses seul et y prend d'ailleurs un plaisir énorme. Ceci correspond à ce que Mahler appelle la sous phase des essais.

Vers seize mois, l'enfant accentue ses recherches d'autonomie mais ses tentatives d'éloignement provoquent une nette recrudescence de l'anxiété comme s'il craignait de perdre sa mère. Alors que les mois précédents, il était peu préoccupé par l'absence éventuelle de sa mère au cours de ses explorations, il surgit à présent une sorte d'inquiétude constante vis-à-vis de sa proximité. C'est ce que Mahler appelle la sous phase de rapprochement.

Vers 24 mois s'amorce le processus d'individuation qui se continue probablement toute la vie. L'étape de 24 mois à 3 ans, est selon Mahler, une période où l'enfant est d'une grande vulnérabilité et où l'estime de soi de l'enfant peut souffrir de graves blessures. C'est l'époque où l'enfant s'identifie aux parents qui sont idéalisés et

cette identification forme la base du moi idéal. La relation entre les parents et l'enfant est cruciale et les traumatismes liés à la relation de l'enfant avec ses parents peuvent provoquer des régressions massives ou un arrêt du développement.

Précautions à prendre

À partir de nos connaissances sur le développement affectif du jeune enfant, comment peut-on faire en sorte que la transition famille-milieu de garde soit un moment de croissance?

- Puisque ce n'est que vers quatre mois que l'enfant commence à être capable d'anticiper avec confiance la satisfaction, il m'apparaît très hasardeux de confier un enfant plus jeune dans un milieu de garde.

- L'enfant doit être considéré *quel que soit son âge* comme un être humain i.e. un être de parole. Il est donc nécessaire avant l'entrée en milieu de garde de lui parler de ce qui va se passer, de nommer les événements, les gens et les choses, de dire pourquoi il doit quitter sa mère, de préciser combien de temps il y restera, etc. La mère devra dire à l'enfant qu'elle délègue ses pouvoirs à telle ou telle personne en la nommant par son nom et en précisant que c'est elle qui la remplacera durant son absence. *Quel que soit l'âge de l'enfant*, il est nécessaire qu'il apprenne de la bouche de ses parents le grand bouleversement qu'il aura bientôt à vivre. Le parent devra répéter très souvent les mêmes explications; le dialogue avec l'enfant ne devra pas se limiter aux premiers jours de la séparation mais devra très souvent se poursuivre pendant plusieurs mois.

- Lorsque l'enfant arrive dans un milieu de garde et qu'il est triste de quitter le parent celui-ci devrait partager cette peine avec l'enfant et l'apaiser en lui expliquant qu'il reviendra le chercher, qu'il comprend sa colère ou sa peine, que lui aussi trouve la rupture difficile. Il faut résister à la tentation de partir lorsque l'enfant est occupé; on appelle cela partir comme un voleur et c'est exactement comment l'enfant vit ce moment. Certaines mères incapables de vivre des ruptures dramatiques déposent l'enfant à la garderie et partent. L'enfant est alors laissé seul pour vivre un chagrin profond. Il devient alors très souvent inconsolable et l'éducatrice doit passer de longs moments pour apaiser la souffrance du petit.

- Plus l'enfant est jeune i.e. moins ses expériences du monde sont variées, plus la transition famille-milieu de garde doit être graduelle et accompagnée de support physique. Quel que soit l'âge de l'enfant, la mère devrait passer du temps dans le milieu de garde afin que les lieux, selon l'expression de Françoise Dolto, soient «mamanisés» i.e. imprégnés de la présence de la mère. J'aimerais à ce sujet vous livrer mon expérience personnelle. Lors de la naissance de mon fils, ma fille avait deux ans et demi et je décidai de chercher une garderie afin qu'elle ait des activités qui lui seraient propres et pour m'accorder quelques moments de répit. Lors de la première visite dans la garderie choisie, ma fille confiante visita les locaux qui lui étaient assignés et partit seule avec l'éducatrice pour voir les autres locaux où étaient les plus grands. Elle était très enthousiaste et parlait avec joie de sa nouvelle expérience. Lors de la deuxième visite, je demandai à l'éducatrice d'entrer dans les locaux passer un moment avec ma fille. Ceci me fut refusé sous prétexte que si j'allais dans la pièce, ma fille n'arriverait pas à se séparer de moi. L'éducatrice m'assurait qu'elle avait une longue expérience avec les enfants et qu'il en était mieux ainsi. Malgré mes convictions théoriques, je me résolus bon gré mal gré à me soumettre puisque l'éducatrice, elle, avait de l'expérience avec les jeunes enfants et que Véronique était mon aînée. La rupture fut très pénible les premiers jours; elle pleurait, s'agitait, et pendant presque une semaine elle pleurait abondamment une bonne partie de l'avant-midi et me réclamait. Tout ceci n'inquiétait nullement les éducatrices qui m'assuraient qu'avec le temps elle s'habituerait. Effectivement, Véronique après une semaine et demi me quittait sans faire de scène et semblait heureuse lorsque nous allions la rechercher. Mais le hic c'est que ma fille s'est mise à vomir et à répandre dans son lit ses excréments. C'en était assez, je retirai ma fille de la garderie. Elle s'était soumise, semblait même heureuse mais sa colère et sa peine cessèrent de s'exprimer par des cris et des pleurs pour s'exprimer de façon à mon avis beaucoup plus inquiétante. Dans la seconde garderie, notre expérience fut toute autre. On me permit de rester avec ma fille aussi longtemps que je le désirais. Mon fils nouveau-né était avec moi et les enfants de la garderie furent ravis de voir ce nourrisson. Les vomissements et les épandages d'excréments cessèrent et ne réapparurent plus.

- En dernier lieu il est important pour le milieu de garde de permettre à l'enfant d'apporter avec lui un objet auquel il est attaché et qui fait la transition famille-milieu de garde.

Signaux d'alarme

Quels devraient être les signaux d'alarme qui nous permettent de conclure que cette transition ne s'est pas déroulée de façon satisfaisante pour l'enfant?

- Lorsque l'enfant montre des signes de régression.
- Lorsque l'enfant présente des symptômes psycho-somatiques (vomissement, diarrhée, maux de tête, maux de ventre etc.).
- Lorsque l'enfant a des changements d'humeur importants (irritabilité, tristesse, hyperactivité).
- Lorsqu'il pleure plus de cinq minutes après le départ de sa mère et qu'il est inconsolable. Il y a lieu de s'inquiéter et de réagir même si l'enfant semble apprécier la garderie.

Comment remédier à la situation

- S'assurer que les parents ont bien parlé avec l'enfant de son arrivée à la garderie.
- Demander aux parents de venir passer un moment avec l'enfant en garderie.
- Demander aux parents de soigner les moments de séparation et de parler avec l'enfant de cette rupture, de l'assurer qu'ils viendront le rechercher.
- Il est souvent intéressant de demander au père de venir conduire l'enfant. L'enfant réagit souvent très différemment.

Si toute cette démarche s'avère inefficace il y a lieu de changer l'enfant de garderie et de se renseigner sur la capacité de la mère de se séparer de son enfant.

Voici en gros les précautions qu'il me semble nécessaire de prendre afin que la transition famille-milieu de garde se déroule de telle sorte que l'enfant puisse profiter de son nouveau milieu de vie et qu'il utilise ses expériences pour grandir et s'ouvrir sur le monde.

Mme Thérèse Baillargeon
Conseillère en petite enfance.

Le développement de l'enfant tel qu'énoncé par Hélène Besner commande une grande prudence au moment où l'enfant devra faire le passage de la maison au service de garde. Parallèlement à l'enfant, la mère traverse avec lui ces étapes tout en l'accompagnant affectivement. Jusqu'à notre époque, les femmes ont perpétué les rites de maternage de la lignée et de la culture d'appartenance. Ce système avait l'avantage de fournir des modèles. Les parents d'aujourd'hui, les mères surtout, sont en rupture avec ces traditions, ce qui rend la tâche ardue et soulève anxiété et culpabilité.

Au moment de confier son bébé ou son jeune enfant, le parent et l'enfant traversent une période critique et ont grand besoin de compassion et d'assistance. Avant de vous livrer le résumé de nos recommandations, nous répétons notre conviction absolue que l'enfant, quelque soit son âge, est un être humain, une personne et que par conséquent, nous préconisons une approche basée sur le langage (mimique-gestuel-verbal) qui nomme les êtres, les événements et les choses. Nous avons également tenu compte de cet énoncé :
«La carence relationnelle n'est pas seulement la perte éventuelle d'une mère, mais la disparition de tout l'environnement ayant valeur structurante.» Dr Michel Lemay

Préparation à l'entrée en service de garde

- Éviter à tout prix le réflexe de se payer une *overdose de maternage* car ni la mère, ni l'enfant ne sera préparé à expérimenter autre chose que la relation exclusive.
- Étendre la cellule familiale en établissant des relais progressifs. Faire en sorte qu'il voie d'autres enfants chez lui, avec sa mère s'occupant aussi d'eux.
- Si possible, instaurer un système d'échange avec des amies voisines, tout ça en lui parlant du jour où il devra être gardé régulièrement.
- Visite du lieu de garde, en s'adressant à l'enfant : lui présenter le personnel, les lieux; parler des routines, des enfants. *«Tu vois, ils se font garder... toi aussi bientôt tu vivras avec d'autres bébés»*.
- La mère doit garder et cultiver des intérêts pour le monde extérieur, les amis, les collègues.

L'entrée en service de garde

- Parler avec l'enfant de sa difficulté de se préparer mais le rassurer en disant : *«C'est difficile, mais j'ai confiance... je sais que tu seras bien.»*

- Prévoir, remettre un objet transitionnel (toutou, couverture, foulard imprégné de l'odeur de la mère)
- Ne pas le quitter tant qu'une autre personne ne l'aura devant elle nourri et changé. Lui dire alors qu'elle a une totale confiance dans la capacité de cette (ces) personne(s) à remplir ses besoins. Lui dire qu'elle doit partir. L'assurer qu'elle reviendra le chercher. Dire à l'enfant : «*Nous payons pour toi*» - «*Nous payons ces gens qui nous remplacent et gagnent ainsi leur vie*»
- S'intéresser aux autres enfants - Tout ce qui intéresse la mère attire l'enfant.
- Si possible, aménager les horaires de travail pour pouvoir faire une intégration progressive sur quelques jours.
- Au retour, réprimer le besoin de se précipiter sur l'enfant en l'inondant de baisers et en le serrant très fort. Lui parler d'abord, l'habiller en lui parlant de sa journée en s'intéressant au milieu (enfants, éducateurs) permettant ainsi à l'enfant de reconnaître la voix, l'odeur, les rythmes des siens.
- Reparler avec lui de la difficulté à se séparer de lui et de la joie de le retrouver.

Service de garde :
rôle capital tant auprès de l'enfant que du parent

- Conscients de la difficulté pour les parents et enfants de se séparer, témoigner de la compassion et apporter une assistance éclairée.
- Permettre et favoriser que les visites préparatoires transitoires aient lieu pour permettre à la mère (père - plus rare) de faire en paroles et en actes le relais entre lui et les autres. Permettre à l'enfant de connaître ce cadre de vie avec les voix, odeurs, présence de sa mère et de son père afin de s'assurer qu'il ressente la continuité de sa personne entre ces lieux et le milieu familial.
- S'adresser à la personne de l'enfant en l'appelant par son prénom lors de ces visites. Présenter les membres du personnel à l'enfant en expliquant le rôle de chacun.
- Ne jamais permettre qu'un parent quitte la garderie sans avoir dit à l'enfant qu'il partait et l'avoir rassuré sur son retour.
- Faire en sorte que l'enfant voie partir son parent et ait pu manifester ses émotions quelles qu'elles soient.
- Tolérer le mécontentement, la peine ou la colère de l'enfant en se disant que ces sentiments sont légitimes. Attendre qu'ils passent et faire en sorte qu'il ait le goût de se joindre au groupe.
- Verbaliser sur ce qui se passe auprès de tout le groupe. Inciter les enfants à l'entraide et à la compassion. Occasion de favoriser le début de réseaux d'entraide sociale.
- Favoriser que le bébé ou enfant transporte un objet dit *transitionnel* (couverture, toutou, auto) qui pour lui assure la continuité de sa personne entre la maison et le service de garde.

C'est là, n'est-ce-pas, notre objectif principal : préserver l'intégrité de la personnalité de l'enfant ce qui se répercutera heureusement sur sa vie et celle de sa famille.

LA PARTICIPATION DES PARENTS EN GARDERIE OU «LE RÊVE PEUT-IL DEVENIR RÉALITÉ?»

Mme Marie Léger
CHERCHEURE AUTONOME.

Bref historique de la participation des parents en garderie. Les premières garderies sans but lucratif sont nées au début des années 70. Ce sont des jeunes mères souvent étudiantes ou travailleuses qui ont eu l'idée de présenter des projets au gouvernement fédéral (dans le cadre des programmes de création d'emploi), à une époque où les garderies n'étaient pas encore bien vues. Le gouvernement payait quelques monitrices au salaire minimum et les parents faisaient le reste : la cuisine, le budget, les payes, la peinture et le programme pédagogique. On était souvent en milieu dit populaire (militantisme oblige) et il n'était pas question d'engager ni comptable, ni peintre. La principale ressource était donc le travail bénévole des parents et des travailleuses. La participation n'était pas un choix mais une obligation : *sans participation, pas de garderie*. Cela ne signifie pas que tout le monde participait, cela veut dire que la participation était une question de survie.

À cette époque, le programme de techniques en garderie n'existait pas, il n'y avait pas de spécialistes et il fallait tout inventer. Les monitrices n'en savaient pas plus que les parents. À force de travailler ensemble avec peu de moyens, parents et monitrices ont créé non seulement des façons de fonctionner mais aussi des liens, des amitiés, un milieu de vie. Beaucoup de gens avaient l'impression que c'était *leur* garderie et un peu leur famille, c'est peut-être pour cela qu'ils ont accepté de travailler autant. C'est dans cette ambiance aussi que se sont développés des moyens d'entraide pour les parents comme des échanges de gardiennes, de jouets, de vêtements, etc. Quant aux enfants, ils ont grandi dans cet univers en mouvement et ils en gardent (ceux que je connais en tous les cas) un très bon souvenir.

C'est à partir de cette pratique des premières années que la participation des parents et des travailleuses est devenue un mode de fonctionnement pour les garderies, adopté par la suite par l'Office des services de garde à l'enfance et endossé par certaines recherches universitaires.

C'est également à partir de cette pratique là qu'on a parlé de *cogestion*, c'est-à-dire du partage des *décisions* entre parents et travailleuses (à noter qu'on ne parle pas ici de gouvernement ni de directrice). On pourrait définir ainsi la cogestion : c'est une façon de faire fonctionner la garderie qui maximise non seulement la participation mais aussi le pouvoir de décision des parents dans leur ensemble (pas seulement le CA).

«Petit à petit» le gouvernement s'implique.

Quand le gouvernement fédéral a abandonné le financement des garderies, celles-ci se sont battues pour obtenir des sous de Québec. Elles en ont obtenus petit à petit et chaque victoire sur le plan financier est devenue un risque au niveau du contrôle interne.

Le gouvernement a d'abord financé les parents. Les garderies elles, revendiquaient une subvention directe pour pouvoir avoir un budget stable. Ce n'est qu'après avoir mis en place une structure de contrôle (OSGE) que le gouvernement a accordé une subvention par place en garderie. Il voulait probablement être en mesure de savoir comment sont dépensés les fonds qu'il distribue. Or, les garderies, qui ont toujours été responsables de la qualité du service qu'elles dispensaient, n'ont pas forcément envie que ce soit désormais le gouvernement qui le fasse surtout si cela n'accroît pas la facilité à joindre les deux bouts.

Depuis 10 ans, sauf pour ce qui est de l'insuffisance de fonds, le panorama des garderies a changé énormément. Du côté gouvernemental, on crée des règlements de plus en plus précis, des plans de développement et surtout un outil important : l'Office des services de garde à l'enfance. Il est le seul organisme à entrer constamment en contact avec les garderies et il est le seul qui a les moyens de les encadrer. De plus avec la loi 77, l'étendue de sa juridiction est très vaste. Comme organisme gouvernemental chargé du dossier des garderies, il présente certains points intéressants. Parce qu'au Québec c'est petit à petit que l'État s'est impliqué, le modèle de la participation des parents et des travailleuses n'a pas été balayé. En Italie au contraire, à la faveur d'une gauche politique forte, l'État s'est impliqué massivement en implantant selon un plan prévu par des fonctionnaires, des milliers de garderies uniformisées où, malgré les volontés explicites (CA avec participation des parents), les parents ne trouvent pas leur place. Ici, on a eu un peu plus de temps pour mettre sur pied des façons de fonctionner qui tiennent compte des parents et des travailleuses. Malgré cela, la participation n'est jamais assurée. Même si, au Québec, on finance des projets de garderies émanant du milieu plutôt qu'une implantation par le gouvernement, la longueur et la complexité du processus d'obtention du permis risquent fort d'avoir une influence sur l'implication des parents. Plus il sera difficile de mettre sur pied une garderie, plus les procédures bureaucratiques seront lourdes, plus il sera difficile pour les parents de participer pleinement à la création des garderies (parce que leurs enfants grandissent et parce qu'il faudra s'y connaître). Cela aura tendance à favoriser l'initiative de directrices ou de parents particulièrement familiers avec l'appareil d'État.

L'Office des services de garde à l'enfance a voulu s'assurer d'une participation minimale des parents tout en contrôlant la qualité. Sa façon de le faire a été d'obliger les garderies à avoir des conseils d'administration majoritairement formés de parents. Cette politique a empêché la prolifération de garderies privées (qui ne jouissent pas de la subvention directe) mais elle n'a pas assuré l'implication du plus grand nombre. Elle peut au contraire produire des garderies privées déguisées où dans les faits, seule la directrice a le dernier mot et où la participation se limite à l'élection d'un CA formé de parents qu'on ne connaît pas et qu'on voit à l'assemblée d'élection pour la première fois (ce genre de CA se comporte parfois comme de vrais patrons à l'endroit des travailleuses ce qui était pratiquement impensable avant). Bien sûr les règlements de l'Office sont minimaux au niveau des structures et il n'est pas interdit de fonctionner autrement, ni de favoriser davantage de participation. Toutefois ils ne sont pas sans influence sur ce qui se passe dans les garderies.

La participation dans les garderies : plus ou moins facile?

Avec l'augmentation des fonds alloués aux garderies, la participation des parents n'est plus aussi vitale qu'avant. Par contre, le coût du service de garde a pas mal augmenté. Finalement, la conception que l'on s'en fait s'est modifiée; les exigences sont plus grandes et les conditions de travail sont souvent meilleures. La plupart des garderies sont plus organisées et être monitrice c'est maintenant une «job» (on dit même éducatrice). Quel impact cela a-t-il sur la participation des parents? (parfois même du person-

nel?) Bien des garderies sont plus «installées» qu'avant: il est plus difficile pour les parents de s'intégrer (avant on créait sa garderie) surtout si les travailleuses et la directrice ont déjà décidé du fonctionnement, si on ne peut pas remettre en cause les règles déjà établies. Plus les travailleuses et la directrice ont l'impression (à cause de leur formation ou de leurs fonctions) qu'elles savent *mieux* que les parents ce qu'il faut faire pour la garderie, plus il est difficile pour ces derniers de se faire entendre. De plus, il est maintenant plus compliqué de se démêler avec tous les dossiers de l'Office, les procédures de CA, etc. Pour finir, le militantisme est moins à la mode.

Les garderies d'il y a 10 ans n'existent plus et bien des gens ne voudraient pas revenir en arrière. Pourtant c'est un souvenir important à plusieurs égards (force d'innovation, densité des rapports humains mais aussi manque d'argent et d'organisation). À cette époque les parents faisaient fonctionner la garderie avec les travailleuses, et leur *participation* ne pouvait qu'être *décisionnelle* et nécessaire. Certaines garderies continuent malgré tout de fonctionner ainsi. Rien ne pousse pourtant à adopter une gestion qui partage le pouvoir entre travailleuses et parents et il faut maintenant tenir compte de facteurs bien différents de ceux des premières années (réglementation, type de subventions, formation académique, présence de directrice etc.). Ainsi, la *participation* devient souvent essentiellement *informative* pour les parents et les travailleuses qui ne sont pas sur le CA. Ils seront informés des activités de leur enfant mais ils n'auront pas de prise réelle sur les décisions qui les concernent. Si on désire une participation des parents (et l'atelier en a longuement discuté) il faut désormais une *action consciente* qui permette aux parents de s'identifier à la garderie, d'y trouver un *milieu de vie chaleureux*, où ils pourront non seulement s'exprimer, mais occuper une place au même titre que les autres membres de la garderie●

Mme Michèle Gaulin
PARENT
Garderie Bilingue de Rosemère,
Chercheure autonome.

Ça me fait plaisir d'être parmi vous, cet après-midi. Je viens vous parler en tant que parent et en tant que chercheuse. En tant que parent, j'ai participé au conseil d'administration de la garderie. En mettant mes connaissances au service des garderies et au service de la recherche, je souhaite favoriser l'échange entre les deux milieux.

Aujourd'hui, je vais vous décrire l'évolution de la participation chez-nous, la perception que nous en avons maintenant et le projet de recherche qui m'intéresse.

Quand je pense à la participation à la Garderie Bilingue de Rosemère, je remonte à mes débuts au conseil d'administation. Moi-même, je participais pour contribuer au milieu de vie de ma fille.

À cette époque, la participation des parents au C.A. fonctionnait bien. L'année avant mon arrivée, une nouvelle maison a été construite pour la garderie et la situation financière a été rétablie. Par contre, dans tout ce brouhaha, les relations parents-employées se sont tendues.

Lors de mon premier mandat, la présidente avait suggéré d'améliorer le climat dans les relations entre le C.A. et les employées. Elle se disait «si les éducatrices sont bien dans leur milieu de vie, nos enfants le seront aussi».

Nous nous trouvions alors dans une situation où les employées étaient méfiantes devant un C.A. et aucun comité n'exitait. À force d'ouvrir une oreille attentive, les parents et les employées ont réussi à établir un climat de confiance entre eux. Il y a eu des malentendus en chemin, mais la communication et l'échange se sont ouverts. Il y a eu des projets communs : les parents et les employées ont fait aménager la cour extérieure; l'année suivante, nous avons négocié tous ensembles le nouveau contrat de travail, il y a eu des fêtes à Noël et au départ d'un éducateur.

L'année passée, les employées ont formé des comités et les ont présentés à l'assemblée générale. Le comité pédagogie et le comité nutrition ont très bien fonctionné. Quelques parents participaient à chacun d'eux et l'échange a été intéressant. Cette année, les employées se servent de leur expérience pour améliorer le fonctionnement des comités. En fixant des objectifs et en essayant de faire bénéficier la garderie du travail réalisé dans les comités, les parents et les employées opèrent une action concrète pour la garderie.

Cette année, un comité va se charger de remettre notre journal sur pied pour en faire un bon véhicule d'informations sur la vie interne de la garderie. Nous sentons qu'il faut ouvrir la communication et rendre le milieu accessible à ceux que la participation intéresse.

Ce que nous attendons de la participation parents-employées, c'est un échange de connaissances et de ressources pour enrichir la vie à la garderie. Nous voulons une approche structurée tout en restant assez souple pour répondre aux besoins changeants de la garderie.

Tout le monde va en profiter. On ne parle pas souvent des enfants quand on parle de participation, mais eux aussi retirent de grands avantages à vivre dans un milieu harmonieux. L'échange entre les parents et les éducatrices ne peut que leur bénéficier en offrant une certaine stabilité au niveau des interventions.

Comme vous le voyez, il y a eu une bonne évolution au niveau de la participation chez-nous. Maintenant, en plus d'un bon C.A., nous voulons de bons comités. Je me dois cependant de mentionner l'insatisfaction des parents du C.A. devant les exigences de l'Office au sujet du dossier réaménagement. Chez-nous, il faudrait penser à agrandir une maison contruite depuis trois ans seulement selon les normes de l'Office. Sinon, le nombre d'enfants au permis diminuera. Nous croyons que c'est bien d'encourager la participation, mais si elle devient trop exigeante, les parents risquent de perdre leur motivation.

Voilà pour ma petite parenthèse. Moi, l'année prochaine, je demeure à la garderie, non pas en tant que parent, mais pour y mener une recherche-action. Ces deux dernières années m'ont permis de vivre et d'étudier le phénomène de la participation. Personnellement, j'y crois beaucoup. Tout en étant consciente des difficultés, je pense, comme Claudette Pitre-Robin qu'il faut rendre la participation possible à ceux et celles qui la désirent.

D'un autre côté, je pense que la garderie ne doit pas se limiter aux parents dans sa recherche de ressources. Elle doit pouvoir faire appel à d'autres ressources dans la communauté : l'âge d'or, les mouvements de jeunesse, les organismes socio-culturels.

En restant un système ouvert à la communauté, la garderie peut bénéficier des opportunités du milieu. Mais cette ouverture au milieu demande une grande souplesse et une grande capacité d'adaptation de la part des gens du milieu. Chez-nous, la directrice et les éducatrices font un travail formidable à ce niveau-là en demeurant ouvertes à toute idée nouvelle susceptible d'améliorer la qualité de vie à la garderie.

Dans chaque milieu, les besoins sont différents et la clientèle aussi. Les solutions qui conviennent à la Garderie Bilingue de Rosemère ne conviennent pas nécessairement à une autre garderie. Mais ce qu'on fait chez-nous peut donner des idées à d'autres.

Pour nous, la première étape a été de sensibiliser les parents de la garderie à la philosophie de la participation. Dans une lettre, on leur explique le partage des responsabilités et des pouvoirs, le sentiment d'utilité et les bénéfices retirés de la participation. Ensuite, on leur parle des comités et on les invite à s'y joindre.

De cette manière, on est sûre que les gens susceptibles de participer soient au moins informés des possibilités offertes par la garderie. Une fois que les parents et les employées intéressés seront réunis dans les comités, ils pourront s'entendre sur les priorités, échanger, se connaître et apporter leur contribution à la vie de la garderie.

C'est ici que mon rôle de chercheure entre en jeu. Bien sûr, je veux favoriser la participation à la Garderie Bilingue de Rosemère, mais je veux aussi étudier le phénomène pour mieux le comprendre. En assistant aux réunions de comités et en participant moi-même dans le milieu, je souhaite approfondir ma connaissance de la participation.

Je sais bien qu'en étudiant une seule garderie, je ne rends pas compte de la réalité de toutes les garderies. Mais je crois qu'il faut commencer quelque part à recueillir des indices. J'écoute les opinions sur la participation d'où qu'elles viennent. Graduellement, je souhaite que mes travaux profitent à un grand nombre de garderies.

Je veux publier mes résultats et garder un contact avec l'Office ou toutes autres personnes intéressées à la participation en milieu de garderie, car je crois qu'il est important de s'entraider et d'échanger de l'information.

Dans le but de connaître l'opinion de plusieurs personnes sur la participation des parents en milieu de garderie, j'ai composé un questionnaire. Ce questionnaire vise à combler la lacune de la recherche dans un seul milieu en recueillant les commentaires de personnes venant de différents milieux.

Comme cette recherche est faite avec beaucoup de sérieux, en collaboration avec un professeur de l'Université de Montréal, les résultats seront disponibles. Vous pouvez croire que l'opinion que vous émettrez aujourd'hui sur ce questionnaire sera entendue dans les milieux intéressés à la participation dans les services de garde ●

Mme Louise Boisvert-Garent
COORDONNATRICE DE STAGES
Techniques de garderie
secteur adultes
Collège Marie-Victorin.

La participation des parents versus la collaboration entre parents et éducateurs. Les parents vous confient la garde de leur enfant et en même temps une partie de son développement (qu'ils le veuillent ou non...).La fréquentation d'un enfant dans une garderie soulève inévitablement un ensemble de sentiments et ceux-ci sont différents selon la motivation du parent amené à choisir cette forme de «service». Mais il est certain que cette gamme de sentiments interfère au niveau de la relation enfant-éducateur-parent. Nous retrouvons là une situation de triangle et on peut se demander :

«Qui a besoin de cette collaboration?»

Situation actuelle

Actuellement, dans nos garderies, nous retrouvons de plus en plus de personnel formé ou en cours de formation; le travail en garderie se situe plus précisément à l'intérieur d'une *perspective «professionnelle»* qui sous-tend des compétences acquises et devant être *reconnues*. De nouvelles exigences apparaissent tant au niveau des besoins des équipes qu'au niveau des parents qui nous confient leur enfant et qui *paient* pour un service.

Nous tenterons de clarifier, dans les propos qui suivent, quelles sont les attentes de part et d'autres, les facteurs qui influencent la collaboration dans une perspective de «spécialisation» et les conditions essentielles à la participation.

ATTENTES DES ÉDUCATEURS

Collaboration :	les éducateurs vivent le quotidien avec les enfants et certains facteurs tels, des vêtements adéquats, l'étiquetage, les paiements, etc. quand ils ne sont pas respectés contribuent à perturber le contact avec les parents.
Coopération :	De nombreuses garderies sollicitent une implication directe des parents que ce soit au niveau des tâches techniques, de la participation aux comités, de l'organisation de fêtes et même de «ventes» de toutes sortes au profit de la garderie.
Reconnaissance du travail et de l'acte professionnel	La «reconnaissance» par le parent du travail accompli avec les enfants semble être un élément important et déterminant dans la motivation des travailleurs à faire équipe ou non avec le parent.

Prendre le temps de lire les communications.
Informer l'éducateur quand l'enfant fait face à des situations difficiles vécues à la maison.
Discuter au lieu de «critiquer».
Être présent aux rencontres et sorties. Ce sont autant de facteurs qui peuvent engendrer une bonne communication et désamorcer parfois des éléments de *compétition* souvent présents dans la nature des relations; en effet cette compétition semble surgir le plus souvent face à l'enfant plus difficile devant qui, il n'est pas rare, de se sentir démuni voir même incompétent. De ces situations naissent souvent des rapports de force entre parents et éducateurs et même les attitudes blâmantes susceptibles d'atténuer le fameux sentiment d'impuissance face à un enfant.

LES ATTENTES DU PARENT

Les parents d'enfant-s en garderie coiffent plusieurs chapeaux tantôt ils sont des parents :

- consommateurs - collaborateurs
- compétiteurs - patrons mais, d'abord et avant tout, nous nous adressons à des *parents travailleurs*.

Les parents, dans la plupart des cas recherchent un milieu sain, sécurisant, relationnel et stimulant. Ils *paient* également un *service* et sont de plus en plus *exigeants* sur la *qualité* de ce *service* et sur la *nature* de la *collaboration*.

En effet le «parent travailleur» est aux prises avec : un horaire chargé et peu flexible; parfois des «suresponsabilités»; une famille, des déplacements... et il est peu «disponible» par définition. Un parent «non disponible» est-il nécessairement non impliqué, moins concerné? «Je paie un service et je m'attends à avoir du service.»

De plus en plus la tendance est appelée à se diriger dans ce sens : la spécialisation des travailleurs, leurs champs professionnels contribuent de plus en plus à faire des garderies un «milieu de travail». Les besoins changent et les grands idéaux qui ont permis le mouvement des années 70 sont-ils amenés à se transformer?

Facteurs influençant la collaboration

PARENTS	ÉDUCATEURS
• Différents sentiments : • Culpabilité; • ambivalence; • absence de choix; • peur d'être «jugé»;	• Le «professionnalisme» : «*Je suis formé et je connais beaucoup de choses...!*»; • Peur d'être critiqué; • A tendance à juger sévèrement;
• besoin de compenser pour son absence d'où des exigences; • sentiment d'incompétence face à l'enfant.	• Inquiet face à des situations où il est dépassé; «- *ou il n'est pas bon ou c'est le parent qui n'est pas bon*».

L'image d'être «*bon parent*» ou «*bon éducateur*» rejoint le *sentiment de compétence* et la sensibilité aux jugements peut interférer et colorer le niveau de participation.

Qualité du contact

Le contact qualitatif semble être un facteur important pouvant influencer directement le sentiment d'appartenance à un milieu. L'accueil, l'atmosphère et le dynamisme sont autant de facteurs qui témoignent de la nature du milieu de vie dans lequel l'enfant et l'éducateur évoluent. Ils favorisent l'établissement d'un «*climat de confiance» où chacun peut se reconnaître des pôles de compétence*».

À la suite de cette réflexion, on peut se demander :

- Qui collabore avec qui?
- Qui refuse la collaboration : *L'enfant? l'éducateur? ou le parent?*
- *Qui a besoin de cette collaboration?*
- *Qu'est-ce qu'une bonne collaboration?*
- *Qu'est-ce qu'une mauvaise collaboration?*
- *Quelle forme de collaboration je privilégie et quels sont les moyens mis en place?*
- *Quel est le rôle du parent dans une garderie?*

Lorsque parents et éducateurs arrivent à se reconnaître des pôles de compétence mutuels, peut-on arriver à dire... «Chacun son métier» et... sans qu'il y ait scission? ●

Mme Michèle Marquis
Mme Marie-Antoinette Simoncini
COORDONNATRICES DE LA TABLE RONDE
C.L.S.C. Rivière-des-Prairies.

La participation des parents ou le rêve deviendra-t-il réalité? Discussions de la table ronde. Nous sommes sorties de cette table ronde sur la participation des parents, stimulées et contentes, ravies de constater la profusion d'idées qui naissent dans les garderies du Québec. Bien sûr, il a été question de la dure réalité, des difficultés à participer et à faire participer mais on a aussi parlé des rêves devenus réalités. Elles étaient nombreuses les garderies présentes (33 et 3 agences de garde) et elles en avaient des choses à raconter. Elles venaient de l'Est du Québec, de la grande région de Montréal, de la Mauricie, des Cantons de l'Est, de la région de Québec et du Lac Mégantic et même des Iles-de-la-Madeleine.

Pendant une heure et demie des parents, des éducatrices et des coordonnatrices ont réfléchi tout haut sur la participation des parents et ont mis en relief la très grande diversité des situations, des questions et des solutions. Des problèmes ont été identifiés, et on a discuté de solutions. Depuis le témoignage d'un parent d'une garderie cogérée qui racontait comment la garderie avait changé sa vie d'adulte, permis des relations, des amitiés, jusqu'à cette autre qui désespérait de son isolement et de sa difficulté à se faire respecter comme parent dans une agence de garde.

Malgré ou à travers la diversité, des constantes sont ressorties : l'ambiance chaleureuse et les activités sociales sont une des clés de la participation de même que la possibilité pour le parent d'avoir une place et un pouvoir dans la garderie. On a discuté de la décision d'une garderie (cogérée) d'imposer la participation obligatoire (ou compensation financière) la majorité s'est prononcée contre la coercition pour augmenter la participation. Une garderie avait pourtant réussi à passer d'une participation nulle, à 90% en un an, en imposant 4 heures/année de tâches concrètes aux parents mais il n'y avait pas de «punition» aux contrevenants. C'était pour les aider à prendre conscience de choses à faire, à permettre à chacun-

chacune de donner selon ses compétences. Dans le même élan, les travailleuses avaient inventé un moyen inhabituel : les enfants avaient construit une murale pour la salle d'assemblée. Chaque enfant apportait un morceau que les parents rapportaient à l'assemblée générale tenue le dimanche matin.

On a aussi abordé le problème de la circulation de l'information, de la continuité des structures quand les parents quittent la garderie. On a trouvé que certaines garderies ne renouvelaient pas tout leur C.A. en même temps afin qu'il y ait toujours des parents au courant. On a parlé d'accueil (bien des parents ignorent tout de la garderie en y entrant, et de la nécessité du contact entre parents et éducatrices pour qu'il n'y ait pas de méfiance entre les uns et les autres. Enfin on a aussi souligné que le manque de fonds crée des conflits qui rendent plus difficile une participation intéressante pour toutes et tous.

Mais c'est là un pâle reflet de tout ce qui s'est dit dans cet atelier et en relisant ce texte, bien des participantes et des participants seront frustrés de ne pas retrouver leur idée. Malheureusement une synthèse est forcément sélective.

On se souvient d'un père réagissant à certaines qui disaient qu'il fallait que les parents fassent des choses intéressantes pour participer, il a dit à peu près cela : «*Élever un enfant c'est pas seulement les sourires, c'est aussi changer les couches*»... La garderie c'est pareil, il y a les sourires et les couches.

L'atelier s'est terminé par une question venant d'une garderie sans participation réelle : «Comment on fait pour changer de gestion?»

BILAN ET PERSPECTIVES DANS LA GESTION DES GARDERIES

M. Éric Alsène
CHERCHEUR AUTONOME, COORDONNATEUR DE LA TABLE RONDE.

N.B. : Les textes de présentation de Mme Rita Bec, professeure, département des techniques administratives au Cegep de Ste-Foy et de M. Richard Boutin, parent, ne sont pas reproduits ici.

Diversité des modes de gestion. Quand on parle de *gestion* d'une garderie, on entend le plus couramment l'organisation et la supervision du fonctionnement global de la garderie, en fonction des objectifs qu'elle s'est fixée. Les instances qui en ont la charge peuvent être multiples : responsables, comités, conseil d'administration, collectif de travail, assemblée générale. La structuration de ces instances peut correspondre à toutes sortes de combinaisons entre les acteurs (parents, responsables, moniteurs-trices, enfants, syndicat, milieu, etc.).

Précisons que, depuis 3 ans, les statistiques présentées par l'Office des services de garde à l'enfance dans ses rapports annuels distinguent 3 types de statut juridico-administratif pour les garderies :

1. **les garderies B.L.** ou garderies à but lucratif, à savoir les raisons sociales enregistrées, les corporations à capital-actions, bref les garderies où il y a un-e ou des propriétaires individuels. La plupart d'entre elles ont ouvert leurs portes soit au début des années soixante-dix alors que croissait le nombre de femmes sur le marché du travail, soit depuis 1980 avec l'entrée en vigueur de la Loi sur les services de garde à l'enfance, reconnaissant à ces garderies le droit à détenir un permis. Entre-temps, suite à une directive de novembre 1974 du ministère des Affaires sociales - dont dépendaient à cette époque les garderies -, le Service des garderies de ce ministère avait refusé toute émission de permis aux garderies à but lucratif. Ces garderies, jusqu'à tout récemment, ne pouvaient pas recevoir de subventions directes de l'Office. Mais depuis l'annonce du budget au printemps dernier, elles peuvent recevoir une subvention de réaménagement pour rendre conformes leurs locaux aux nouvelles normes de l'Office. Par contre, c'est depuis juillet 1974 que les parents dont les enfants fréquentent ces garderies sont admissibles éventuellement, au même titre que dans les autres types de garderie, à une aide financière (connue il n'y a pas si longtemps sous l'expression «Plan Bacon»);

2. **les garderies S.B.L.** : ce sont généralement des corporations sans but lucratif à part entière, ou bien des branches d'organismes sans but lucratif à vocations multiples (communautés religieuses, centres culturels, éducatifs, etc.). Ces garderies S.B.L., non subventionnées par l'Office, sont essentiellement des vestiges de l'évolution du dossier des garderies au Québec. En effet, avant le 1er décembre 1978, il suffisait à une garderie d'être administrée par une corporation sans but lucratif pour recevoir des subventions directes en provenance du ministère des Affaires sociales. Mais en décembre 1978, le ministère commence à octroyer une subvention au fond de roulement des garderies, à condition que le conseil d'administration soit composé majoritairement de parents. Certaines des personnes, qui s'étaient incorporées jusque-là en tant que cor-

poration sans but lucratif - parce qu'elles ne pouvaient faire autrement tout en ayant accès aux subventions directes - mais qui fonctionnaient comme si elles étaient propriétaires des garderies, ont alors fait un choix : laisser passer la nouvelle subvention et garder le contrôle, en ne changeant pas de mode de gestion en faveur des parents. Les organismes à vocations multiples de leur côté échappent à cette condition du contrôle des parents, mais doivent se doter d'un comité consultatif. L'échappatoire est cependant de courte durée. À la suite de l'adoption en décembre 1979 de la Loi sur les services de garde à l'enfance, afin d'obtenir notamment la nouvelle subvention de fonctionnement de 2,00$ par jour par place au permis à compter du 1er avril 1980, il faut que toute corporation sans but lucratif détenant un permis de garderie ait son conseil d'administration formé majoritairement de parents-usagers. Ce qui est impossible dans les organismes où les activités ne se limitent pas au seul service de garde, à moins qu'ils ne s'en séparent en constituant une corporation-garderie autonome;

3. les garderies S.B.L.S., c'est-à-dire les garderies sans but lucratif subventionnées, du fait que les parents-usagers sont majoritaires sur le conseil d'administration. En termes de statut légal, ces garderies sont soit des corporations sans but lucratif, soit des coopératives. Mais les coopératives sont très peu nombreuses - moins de 5% des garderies S.B.L.S. - et elles n'apparaissent plus depuis longtemps dans les statistiques. Ce qui peut paraître bizarre, quand on s'aperçoit que les contraintes formulées à l'égard des corporations sans but lucratif les transforment presque en coopératives. Mais tout s'éclaire, quand on sait que de 1974 jusqu'à l'adoption de la Loi sur les services de garde, une institution gouvernementale s'objectait à la création de garderies coopératives. Et que par la suite, il demeura toujours difficile de monter de telles garderies, qui nécessitent généralement de longues procédures administratives pour leur établissement, et où les parents-usagers forment exclusivement le conseil d'administration - à noter que je ne parle pas ici des coopératives de travailleurs-ses dont le travail consiste à garder des enfants, coopératives qui, je pense, n'existent pas encore au Québec. Quant aux corporations sans but lucratif dont le conseil d'administration est contrôlé par les parents, il s'agit là d'une expression juridico-administrative qui provient en droite ligne des fameuses «garderies populaires» qui ont fleuri entre l'été 1971 et juin 1974 par le biais des subventions fédérales des programmes Perspectives jeunesse et Initiatives locales. C'est toute la question de la participation des parents qui fut initiée à ce moment-là, qu'ont repris nombre de groupes de pression par la suite, et qui avait généralement bonne presse tant auprès des ministres Bacon puis Lazure que dans l'appareil gouvernemental provincial, notamment le Service des garderies. Et c'est cette question, chère aux années soixante-dix, qui s'est trouvée enchâssée en 1979 dans le projet de loi 77, et avec laquelle on vit depuis. Mais ce beau principe est en train de vivre depuis peu une autre entorse, avec le tout nouveau statut légal qui pointe au niveau des garderies S.B.L.S., à savoir les garderies administrées par des municipalités ou des commissions scolaires, qui depuis avril dernier peuvent recevoir la gamme des subventions directes de l'Office des services de garde, tel que prévu dans la Loi. (Étrange logique, que celle qui prive de subventions les organismes sans but lucratif à vocations multiples et les accorde à des corporations municipales ou des commissions scolaires...).

Au total, quelle est l'importance respective de ces différents statuts qui structurent le réseau des garderies en un véritable *«spectre» juridico-administratif?* Au 31 mars 1985, on comptait au Québec quelque 600 garderies détenant un permis de l'Office. Parmi celles-ci, il y avait :

- 127 garderies B.L., soit environ 21% de l'ensemble du réseau;
- 36 garderies S.B.L., soit 6% de l'ensemble;
- 437 garderies S.B.L.S., soit à peu près 73% du total des garderies.

Si l'on compare ces chiffres avec ceux du 15 octobre 1980, quand l'Office a commencé à appliquer la Loi sur les services de garde, on obtient la distribution suivante :

- 80 garderies B.L., soit 19% du réseau;
- 344 garderies S.B.L. et S.B.L.S. confondues, soit 81% de l'ensemble des 424 garderies d'alors.

Le réseau des garderies du Québec s'est donc accru globalement de 42% en l'espace de 4,5 ans. Quand on sait que le nombre des garderies S.B.L. non subventionnées a eu tendance à décroître, on s'aperçoit que, au bout de ces 4,5 ans, l'augmentation du réseau est surtout redevable aux garderies S.B.L.S. (en hausse d'environ 45-46%). Mais il est important de noter que, d'un autre côte, le nombre des garderies B.L. a augmenté de 59%, et que ces garderies représentent désormais une part plus grande du réseau (21% au lieu de 19%).

Le réseau des garderies au Québec est donc loin de constituer un tout homogène. Il est à peu près évident que ce spectre juridico-administratif se traduit par une *diversité* au niveau des *modes de*

gestion des garderies. Mais ce qui me semble encore plus significatif d'introduire à présent, c'est que cette diversité ne s'arrête pas là. À l'intérieur même des garderies où les parents sont majoritaires sur le conseil d'administration, à l'intérieur donc de ces *garderies S.B.L.S.* qui constituent quelque 73% du réseau actuel (au 31 mars dernier), *les modes de gestion diffèrent également*. Non, il n'est pas vrai que l'ensemble de ces garderies est monolithique, que le fameux contrôle des parents sur leur garderie s'exerce de la même façon, voire qu'il s'exerce tout court. De la même façon qu'il faut s'ouvrir les yeux sur la remontée des garderies B.L., il faut reconnaître ce qui se passe dans la réalité des garderies subventionnées.

Par exemple, dans mes recherches, j'ai dû distinguer au moins 5 types différents de gestion des garderies S.B.L.S., à savoir :
1. LA GESTION PRIVÉE : la-le responsable dirige la garderie, le conseil d'administration étant simplement consultatif; les monitrices-eurs sont des employé-e-s;
2. LA GESTION PARTICIPATIVE : la directrice ou le directeur dirige la garderie, sous le contrôle des parents du conseil d'administration; les monitrices-eurs font partie du personnel;
3. LA COGESTION : parents et travailleurs-ses dirigent ensemble la garderie au travers de divers comités et du conseil d'administration (regroupant souvent des représentant-e-s des comités); présence généralement d'un coordonnateur ou d'une coordonnatrice;
4. LA COGÉRANCE : l'équipe des monitrices et moniteurs dirige la garderie, sous l'objectivation des parents du conseil d'administration et l'arbitrage de l'assemblée générale; présence parfois d'une coordonnatrice ou d'un coordonnateur;
5. L'AUTOGESTION : le groupe des travailleurs-ses dirige la garderie, le conseil d'administration étant consultatif; absence généralement de coordonnateur-rice.

Seule donc la cogestion correspond à peu près à l'esprit des garderies populaires, avec une assez forte participation des parents à la gestion de la garderie. Dans la gestion participative ou la cogérance, on retrouve seulement quelques parents qui s'impliquent, en qualité d'administrateurs-rices. Dans la gestion privée et l'autogestion, les parents n'ont pratiquement pas de pouvoir dans la gestion de la garderie, sauf quand les choses tournent mal. (À noter que l'on compte des garderies syndiquées dans tous les types de gestion.)

Cette réalité-là ne correspond pas à une quelconque perversion du système voulu par le gouvernement ou souhaité par les idéalistes. Elle renvoie à l'expérimentation concrète, dans l'univers des contraintes et des nouvelles idéologies des années quatre-vingts, du quasi-consensus des années soixante-dix sur la participation des parents. Aujourd'hui, en 1985, il n'est plus vrai que les parents ont le goût ou la disponibilité pour gérer une garderie. Par contre, leur énergie, ainsi que celle des travailleurs-ses, sera toujours nécessaire pour partir une garderie sans but lucratif : il est prouvé depuis longtemps que le démarrage d'associations non lucratives passe par le bénévolat des membres, faute du capital financier suffisant qu'ont en général les entrepreneurs capitalistes pour lancer leur commerce. Cette énergie sera par ailleurs toujours précieuse quand il y aura des problèmes à la garderie : en cas d'abus ou de mauvaise gestion, la vitalité des parents constitue une bouée de sauvetage irremplaçable. C'est là un des acquis considérables de la participation majoritaire des parents au conseil d'administration des garderies. Ceci dit, il ne faut pas rêver, nul autre que le personnel n'est mieux placé pour assurer la continuité de la gestion de la garderie. C'est pourquoi les garderies en «cogestion», qui sont les authentiques descendantes des garderies populaires, sont une espèce en voie de disparition, ou plutôt en voie d'éternel recommencement.

En fait, la seule grande question qui demeure, au niveau de la gestion des garderies «contrôlées» par les parents, est assurément celle du *comment* du pouvoir des permanent-e-s. Et là, je crois observer deux tendances, syndicat interposé ou non : soit la direction de la garderie par *un-e ou deux responsables*; soit la prise en charge de la garderie pour *le collectif des travailleurs-ses*. Et donc, selon que les parents délèguent *volontairement* des mandats aux permanent-e-s ou bien qu'elles et ils sont simplement *consultatifs*, cela donne d'un bord une «gestion participative» ou une «gestion privée», de l'autre bord une «cogérance» ou une «autogestion».

LE modèle de bonne gestion n'existe pas

Mais, en fin de compte, s'il existe bien plusieurs possibilités, différentes tendances au niveau de la gestion des garderies, n'y aurait-il pas malgré tout un modèle de gestion meilleur que les autres? Un modèle qui serait davantage à conseiller pour améliorer la qualité de vie dans les garderies?

Il est toujours difficile de répondre à ce genre de question. Compte tenu de notre monde dominé par l'ordre économique, et pour y voir plus clair par rapport à ce qui est parfois colporté dans ce domaine, j'ai pensé un temps m'en sortir, en me livrant à une

analyse comparative des coûts de garde dans quatre garderies montréalaises subventionnées, dont les modes de gestion sont dans la pratique totalement différents, mais en même temps où le taux de satisfaction des parents envers le service de garde m'a paru foncièrement élevé. Une de ces 4 «bonnes» garderies fonctionne en autogestion, une autre en cogestion, une autre en gestion participative, et la quatrième en gestion privée. Elles ont entre 4,5 ans et 10,5 ans d'existence au 31 mars 1985. Elles sont de taille petite-moyenne, entre 35 et 45 places au permis.

À partir des dépenses annuelles totales, des revenus réels et potentiels de garde, on peut obtenir les *coûts réels* moyens de garde par enfant présent par jour. Ainsi, en 1984-85, ces coûts s'élèvent à 17,97$ dans la garderie A (autogestion), à 20,23$ dans la garderie B (cogestion), à 15,60$ dans la garderie C (gestion participative) et à 18,89$ dans la garderie D (gestion privée). Avec un tel calcul, cela voudrait dire, en termes d'efficacité économique, que la gestion participative est le meilleur modèle, suivie de l'autogestion, puis de la gestion privée, la cogestion ayant les plus mauvaises performances. D'une certaine manière, se trouverait renforcé le préjugé selon lequel la cogestion, les garderies populaires sont des gouffres financiers. Et qu'il n'y a rien de tel qu'une gestion faite sur des bases hiérarchiques, avec un conseil d'administration éclairé, comme cela se fait dans toute bonne entreprise privée. Toutefois, un autre préjugé en prendrait un peu pour son rhume : la gestion collective par les travailleurs-ses, l'autogestion donc, serait plus efficace que la gestion privée, la gestion par une seule tête dirigeante. Je prétends cependant qu'en fait, ce genre de calcul, s'il colle bien à la réalité des coûts, ne donne pas une bonne image du type de gestion de chaque garderie. Car les coûts réels sont le résultat de toutes sortes d'évènements, de contraintes imprévues. En fait, ils indiquent surtout la capacité d'*ajustement* de la part des garderies.

Or, à la base, chaque garderie décide bien d'engager un certain nombre de permanent-e-s, et donc d'accepter un certain nombre d'inscriptions d'enfants, et réciproquement. C'est pourquoi j'ai procédé à un autre calcul. Je suis parti du nombre de permanent-e-s employé-e-s normalement par chaque garderie, de leurs salaires au 31 mars 1985, de leurs avantages sociaux moyens, des heures de réunions rémunérées, et du nombre d'enfants inscrits équivalents temps plein à cette époque. J'ai obtenu ainsi ce que j'appelle les *frais de base* de garde par enfant par jour, un jour où la garderie fonctionnerait avec tout son monde. Sauf erreur de ma part, voici leur montant respectif : 17,47$ pour la garderie A (autogestion), 18,19$ pour la garderie B (cogestion), 18,49$ pour la garderie C (gestion participative), 17,51$ pour la garderie D (gestion privée). Cette fois, la gestion la plus efficace, économiquement parlant, ce serait l'autogestion, puis viendraient la gestion privée, la cogestion et enfin la gestion participative. Comment ne pas y perdre son latin?! D'autant que cette fois-ci les coûts sont presque identiques. L'écart maximum à la moyenne n'est que de 0,57$ alors que précédemment il allait jusqu'à 2,57$. En d'autres termes, aucun mode de gestion ne semblerait absolument supérieur aux autres. Mieux : ils se vaudraient tous - au niveau du bilan économique, bien entendu. Mais là encore, ces coûts ne sont pas entièrement significatifs. Parce qu'ils reposent sur un environnement et des contraintes *spécifiques* à chaque garderie qui débalancent les résultats. Donc, au total, je ne crois pas qu'on puisse définitivement conclure en se servant de calculs économiques.

Ceci dit, ce qui me frappe plutôt, c'est qu'au-delà des contraintes propres et contrairement à ce qui est répandu, chaque garderie a de réelles *marges de manoeuvre*. Qu'on en juge à certains des ingrédients qui conduisent à la performance économique globale de chacune des 4 garderies - situation toujours au 31 mars 1985 :

- LA GARDERIE A offre des salaires à un taux identique de 9,48 $/h pour tout le monde, quels que soient l'ancienneté, le poste ou les diplômes, des avantages sociaux alléchants (8% de vacances, 1,5 jour de congé maladie/mois), de bonnes conditions de travail (6 heures/jours, 5 jours/semaines pour les moniteurs-rices, 2 journées pédagogiques par année); elle n'a pas de coordonnatrice, mais engage une personne de bureau, et paie de nombreuses heures de réunion à ses travailleurs-ses (40 heures/semaine, le soir); mais elle connaît le plus fort taux annuel de roulement de personnel (75%), le plus fort taux de renouvellement annuel du conseil d'administration (71%); c'est la seule des 4 garderies où les travailleurs-se sont officiellement membres de la garderie au même titre que les parents; elle est syndiquée, mais fonctionne avec son propre contrat de travail;
- LA GARDERIE B offre le plus bas tarif alors qu'elle paie un loyer (13,50$/jour/enfant), a également le même taux horaire pour tous ses permanent-e-s y compris la coordonnatrice (8,00 $/h), des conditions de travail intéressantes (par exemple, pour les moniteurs-rices, 7 heures/jour de travail 4 jours/semaine, plus l'heure de repas payée, 3 heures de réunion rémunérées à toutes

les 2 semaines pendant les heures de travail); elle voit cependant un assez fort taux de roulement du personnel (57%) et de renouvellement du conseil d'administration (67%); elle connaît le plus faible taux d'occupation annuel (76%); elle participe un peu au Regroupement des garderies du Montréal métropolitain;

- LA GARDERIE C accueille des poupons sans recevoir encore de subventions, demande des contributions très basses aux parents (11,20 $/jour/enfant non poupon) - ce qui n'est pas sans lien avec le fait qu'elle ne paie pas de loyer -, a un très fort taux d'occupation (93%), possède une échelle salariale pour le personnel selon la fonction et l'ancienneté tandis que le salaire forfaitaire de la directrice est décidé à chaque année par le conseil d'administration - le salaire moyen est de 6,04 $/h pour la cuisinière, 7,27 $/h pour les monitrices, 12,14 $/h pour la directrice; c'est une garderie assez stable (25% de roulement du personnel sur une année, 56% de renouvellement du conseil d'administration); elle n'indemnise pas les réunions du personnel, qui par ailleurs paie 1,00$ le repas à la garderie; elle est la moins subventionnée, directement et indirectement (34% de ses revenus);

- LA GARDERIE D est dirigée par 2 responsables, qui s'occupent des finances, du personnel, de la pédagogie, mais aussi de l'épicerie; elle a un fort taux d'occupation (91%), beaucoup d'enfants à temps partiel, un tarif à plein temps de 14,40 $ et de 16,00 $ à temps partiel; elle a également une échelle salariale pour les employées et le salaire des responsables est négocié en conseil d'administration - en moyenne, la cuisinière a 6,00 $/h, les monitrices 6,90 $/h, les responsables 12,54 $/h; c'est encore une garderie assez stable, plus au niveau du conseil d'administration (29% de renouvellement) que des employées (50% de roulement), quoiqu'une monitrice soit là depuis plus de 10 ans; elle fonctionne par des ententes de travail, renouvelables à chaque année.

Bref, on en revient à la case départ : il n'y a rien de plus différent d'une garderie qu'une autre garderie. Sauf qu'il est temps de préciser que toutes ces différences et toutes ces nuances ne sont en fait qu'une petite partie de ce qui constitue, si l'on peut dire, la *personnalité propre* de chaque garderie. On n'a en effet pas parlé de la pédagogie, de l'alimentation, des locaux, de la participation quotidienne, de l'organisation interne, des rapports hommes/femmes, etc., pour lesquels on aurait encore relevé une infinité de variations. Or, reconnaître l'autonomie de chaque garderie, c'est brusquement sortir de l'impasse : telle garderie n'est pas meilleure parce que son type de gestion serait supérieur à d'autres, mais parce que la personnalité propre de cette garderie, le style de vie qui s'en dégage - donc son type de gestion -, conviennent à nos valeurs personnelles. On en arrive aux critères d'évaluation spécifiques à toute personne qui juge - ce par quoi on aurait sans doute dû commencer...

Est-ce à dire qu'on a la garderie qu'on mérite, la garderie qui nous ressemble? Je n'irais pas jusque-là, tout d'abord parce qu'on ne peut pas toujours choisir sa garderie, mais aussi parce qu'il faut voir que cette personnalité propre de chaque garderie est le fruit de son histoire particulière, de tous les événements qui se sont produits auparavant, des choix pris et des principes adoptés par les générations précédentes de parents et de travailleurs-ses. Et que ce fruit ne se change pas du jour au lendemain, même si les protagonistes ont changé. «Le poids de la tradition», comme on dit. J'ajouterais que, comme dans toutes les dynamiques de groupe, derrière cette personnalité de chaque garderie, il y a eu ou il y a encore une ou des personnes clefs, un ou des leaders. En définitive, le mode de gestion d'une garderie renvoie à la gestion que ces leaders, permanent-e-s ou parent(s), sont capables d'impulser et de contrôler. Un type de gestion, c'est nécessairement un leadership parvenant à susciter l'adhésion d'un certain nombre de personnes dans la garderie, ce n'est pas un bel organigramme ou de beaux principes sur du papier qu'il reste juste à appliquer.

Ce qui signifie, si l'on veut tracer quelques perspectives dans la gestion des garderies, qu'il faut sans doute surtout prendre en compte la diversité des aspirations locales des parents et des travailleurs-ses en garderie, et aussi les motivations des personnes clefs. Pendant les années soixante-dix, on a surtout misé sur la participation des parents pour mettre sur pied des garderies pour leurs enfants. Ce n'était pas faux. Sauf que la vision était assez limitée. Au cours d'une recherche, je me suis aperçu par exemple que la mise sur pied des garderies était souvent une manière de se donner un emploi : au moins dans 51% des cas de fondation de garderies subventionnées en opération fin 1982 sur l'Ile de Montréal, la ou le responsable à l'origine faisait partie du groupe de promoteur-e-s. Aujourd'hui, l'appréciation de ce levier, donc une certaine reconnaissance du personnel de garderie à ce niveau, ne semblent toujours pas à l'ordre du jour : des organismes reçoivent des subventions pour implanter des garderies en collaboration avec les parents; municipalités et commissions scolaires sont sollicitées pour en ouvrir et en administrer d'autres. Peut-être est-ce parce que

la confiance n'est pas forte dans la «professionnalisation» du milieu qui a tendance à se limiter au seul Diplôme d'études collégiales en techniques de garderie?

Mais l'idée force pour l'avenir est certainement que les garderies au Québec se présentent autant sinon plus comme un réseau à *consolider* que comme un réseau à développer - en 1984-85, il s'est créé 40 garderies pour 560 déjà existantes. Dans un tel contexte, il appert que les gens qui se retrouvent à porter le réseau, ce sont encore davantage les travailleurs-ses, sachant que les parents se mobilisent plus difficilement sur l'amélioration des conditions de travail que sur l'ouverture de nouvelles places de garde à proximité de leur domicile. Déjà, l'Office commence à parler des garderies en termes de petites entreprises, employant quelque 5000 personnes au Québec. Il apparaît toutefois que l'ensemble des intervenant-e-s ne soit pas encore enclin respectivement à certaines remises en question, du genre : la participation des parents à la gestion est plus souvent qu'autrement une illusion; la reconnaissance des travailleurs-ses en tant que collectif de gestion n'est pas quelque chose de farfelu; la Loi ne garantit pas un financement cohérent et incitatif pour les garderies; la solution est loin d'être un réseau public réducteur des autonomies, etc. Pourtant, les pratiques dans le milieu sont là, la gestion des garderies repose apparemment de plus en plus sur des responsables ou des collectifs de travail. Même si l'on commence à respecter davantage l'altérité dans les modes de gestion des garderies, il n'est pas sûr finalement que l'on soit sorti du mythe selon lequel il y aurait UN modèle de bonne gestion de garderie ●

BIBLIOGRAPHIE

ÉRIC ALSÈNE ET GHISLAINE DESJARDINS, *L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980*, Office des services de garde à l'enfance, Longueuil, 1984.

HUGUETTE ROBERGE, *«$14 millions de plus par an aux services de garde à l'enfance»*, La Presse, 29 mars 1985.

DANIEL FINES, *Les services de garde et les municipalités*, Office des services de garde à l'enfance, Longueuil, avril 1985.

RAPPORTS ANNUELS de l'Office des services de garde à l'enfance.

ÉRIC ALSÈNE, *«L'implantation du réseau de garderie sur l'île de Montréal»*, in Gilles Lavigne (Éd.), Le réseau montréalais des garderies (Rapport provisoire), Télé-Université, Montréal, juin 1985.

Mme Chantale Daneau
TECHNICIENNE EN GARDERIE.

Les tâches des techniciens-nes de garderies sont très variées. On attend beaucoup de ces personnes qui oeuvrent auprès des enfants et il est primordial que l'on reconnaisse leurs droits. La place de la ou du représentant-e des employés, au sein d'un conseil d'administration qui gère une garderie, est d'une grande importance.

Par sa formation collégiale, chaque éducateur-trice apprend tout du fonctionnement de la garderie et l'accent sur la gestion administrative et pédagogique y est fortement prononcé. Les éducateurs-trices diplômé-e-s ont reçu la formation adéquate pour mettre sur pied une garderie. Les questions administratives ont été analysées de très près; le problème d'argent étant souvent au coeur de tout système de garderie. Les employeurs oublient très souvent tout le potentiel et l'apport particulier que les techniciens-nes peuvent joindre à l'amélioration des conditions de vie de la garderie.

Le rôle du ou de la représentant-e du personnel, comme son titre l'indique, représente l'ensemble des désirs de tous les travailleurs-euses, leurs droits et leurs problèmes. Elle transmet également les attentes des enfants et des parents perçues ou exprimées par ces derniers. Car même si la coordinatrice est très près de sa clientèle, il faut souligner qu'aux heures matinales et tardives où les parents arrivent à la garderie, les éducateurs-trices sont ceux-celles qui reçoivent directement les commentaires et les remarques des usagers.

La représentante doit donc avoir une bonne écoute de ce que les autres employés, les parents et les enfants lui transmettent, pour en faire un rapport aux autres membres du conseil d'administration qui ne sont pas toujours dans le feu de l'action du vécu de la garderie. C'est donc la représentante du personnel qui assure le lien entre les employés et les administrateurs.

Elle est également membre du conseil d'administration (C.A.) à part égale. Elle doit donc être mise au courant des questions financières et en rapporter la situation à l'équipe. Ainsi tout le monde est plus au courant des difficultés financières de leur propre garderie et sont plus en mesure de comprendre où vont les priorités. Il sera donc plus acceptable de patienter pour obtenir certaines améliorations de conditions de vie dans la garderie.

Une autre priorité que la représentante des employés peut se fixer, est de sensibiliser les autres membres du C.A. à l'importance de mettre aussi l'accent sur les questions portant sur l'éducation, sur les programmes offerts aux enfants et sur le travail éducatif des travailleurs-euses. Ces dernières ont souvent besoin de ressourcement, de support, de moyens d'être plus efficaces et cela aussi fait partie du rôle de la représentante de faire valoir ces besoins.

Ayant été moi-même représentante du personnel dans une garderie fraîchement mise sur pied, je peux dire que ça demande beaucoup de disponibilité, de temps et d'énergie. Il faut constamment écouter les besoins de tous et en même temps s'affirmer. J'aimerais souligner l'importance du soutien de l'équipe de travail et des gestionnaires qui doit être offert à la représentante. C'est une aventure passionnante lorsqu'on se sent reconnue et écoutée dans son travail. Quand on croit à la cause que l'on défend, on se bat pour que ça fonctionne le mieux possible. Et c'est en considérant l'importance et l'apport de chacun des piliers de la garderie, qu'on arrive à offrir un service le plus adéquat et le plus sain possible. Les besoins des petits sont grands et ceux-celles qui oeuvrent auprès d'eux le comprennent et le vivent quotidiennement.

Lorsque l'on commence à vouloir hiérarchiser cette organisation, on se dirige de plus en plus vers un processus destructif que constructif. Je m'explique : si l'on ne reconnaît pas par exemple, dans les dires de la représentante, l'ensemble des attentes de toute une équipe, on fausse l'écoute de la majorité. La représentante n'apporte pas au CA que son point de vue, mais bien celui de toute son équipe!

Je terminerai donc en reprenant que ce n'est pas des «besoins des petits» que l'on est pas conscient(e)s mais bien plus de la reconnaissance de ces éducatrices(eurs) de la petite enfance. La reconnaissance de leur travail à tous les niveaux, est la plus grande preuve d'encouragement que l'on puisse leur offrir. C'est à mon avis la grosse lacune qui provoque beaucoup de malaises dans les garderies.

J'ai plus insisté sur le statut de technicien(ne) formé collégialement, étant une de ceux-ci. Je trouve souvent aberrant d'avoir reçu autant de bons outils pour finalement les exploiter que très pauvrement.

Je suis donc satisfaite d'avoir pu m'impliquer davantage au sein d'un C.A. qui m'a donné ma place et qui m'a permis de mettre à l'épreuve mes connaissances et d'avoir pu en faire profiter à davantage de gens! C'est en travaillant de pair et en écoutant vraiment tout ce beau monde des garderies que l'on fera de ce réseau québécois de garderies, un besoin reconnu et essentiel pour la population.

La reconnaissance est de mise partout; la considération positive mène vers l'épanouissement! ●

Mme France Laramée
VICE-PRÉSIDENTE
Association québécoise des directrices de garderies.

L'Association québécoise des directrices de garderie a choisi la gestion participative parce que pour elle, la garderie est une entreprise et comme telle, elle nécessite des structures. Un manque d'orientation et un fouillis administratif inhibent le potentiel d'action et partant, créent un climat propice à attiser un ensemble d'autres problèmes et conflits d'ordre idéologique, syndical ou de personnalité.

L'Association estime aussi que la participation des parents ne doit pas se limiter au ménage et aux sous, mais doit permettre leur implication au niveau de la prise de décision et de l'orientation des valeurs fondamentales. Nous sommes aussi d'avis que la participation du personnel à ce même niveau est essentielle parce qu'elle améliore le climat et la performance globale entraînant par le fait même une meilleure qualité du service de garde.

Dans la gestion participative, l'assemblée générale délègue ses pouvoirs à un conseil d'administration qui lui, planifie, organise, dirige et contrôle[1] la garderie. Pour se faire, le conseil d'administration donne à la directrice des pouvoirs de gérance. Cette dernière, par un leadership flexible et situationnel, est responsable de l'application de la gestion participative.

Pour appliquer cette gestion la directrice doit :
- créer et maintenir un climat de confiance;
- informer de façon adéquate et véridique;
- favoriser la conciliation entre les valeurs des parents et celles des éducateurs;

- maintenir un climat ouvert, c'est-à-dire où tout le monde peut être entendu;
- instaurer la participation au niveau de l'élaboration des objectifs stratégiques et des décisions ayant un impact véritable sur la qualité des services.

Le rôle de la directrice est donc d'appliquer dans le quotidien les diverses politiques adoptées par le conseil d'administration. À cet effet, elle opérationnalise les objectifs, délègue des tâches et en assure le suivi. Elle doit s'efforcer de valoriser le personnel sans adopter une attitude paternaliste, maintenir l'esprit d'équipe, stimuler le désir d'excellence et surtout, faire preuve d'authenticité dans l'exercice de l'autorité.

Nous sommes d'avis que la gestion participative, appliquée de cette façon, permet un contrôle réel des parents par le biais du conseil d'administration parce qu'ils participent à l'élaboration d'objectifs et ne sont plus seulement enfouis sous les tracasseries matérielles. Ils peuvent participer avec le personnel dans des comités tels la sélection du personnel, l'élaboration du programme d'activités, du budget, etc.

Ce type de gestion respecte le potentiel et le désir d'implication de chacun; il respecte aussi le personnel comme spécialiste et accepte sa participation à l'orientation générale de la garderie.

La gestion participative évite le fouillis administratif en identifiant la directrice comme responsable. À ce titre, elle peut donc déléguer des pouvoirs et des responsabilités en évitant que le personnel et les parents soient responsables de tâches cléricales et de décisions opérationnelles, ce qui aurait pour effet de diminuer leur motivation.

La directrice doit donc garder en tête que la participation augmente le degré de satisfaction et entraîne ainsi l'amélioration du rendement. Mais pour elle comme pour les autres instances, participer n'est pas équivalent à contrôler[2].

La directrice garde donc le pouvoir accompagnant les responsabilités qui lui incombent et, faisant preuve d'authenticité, évite le leadership bonasse qui entraîne frustration et insatisfaction. Elle s'allie le personnel et les parents en mandatant des comités quand les décisions exigent beaucoup d'informations et quand il s'agit d'élaborer des objectifs stratégiques. Elle garde les tâches qui demandent de la rapidité, qui sont de moindre importance ou qui sont des problèmes d'exécution et de réalisation. En effet, dans ces cas, trop de comités alourdissent le processus d'action, trop de réunions et d'explications entravent et paralysent le bon fonctionnement, augmentent les délais, dispersent les énergies et occasionnent le désintéressement.

Nous croyons donc à l'importance de la rationnalisation de la gestion par la mise en place de structures opérationnelles établies conjointement, mais dirigées par la directrice. Nous croyons que s'il n'y a pas de directrice ou si elle abdique de ses prérogatives, la confusion s'installe. Il s'en trouve toujours qui sont plus ambitieux que d'autres et l'équilibre fragile est rompu. Le terrain est alors mûr pour des rivalités intenses qui détournent les énergies de la poursuite des objectifs.

En reconnaissant la légitimité de la directrice, il faut néanmoins se souvenir qu'une «participation-pantin» est encore plus destructrice qu'une absence de participation. Il est donc important de consulter, mais il est indispensable que le pouvoir reste sous le contrôle du responsable des résultats à chaque niveau.

Ainsi et seulement ainsi, la directrice peut servir la garderie et participer à la qualité de vie dans le service de garde●

1. Contrôler dans le sens d'évaluer.
2. Contrôler dans le sens de diriger unilatéralement.

Mme Sylvie Joly
REPRÉSENTANTE
Syndicats des travailleuses et travailleurs en garderie du Québec, (FAS-CSN).

Je suis très heureuse de pouvoir vous adresser ces quelques mots au nom des travailleuses-eurs des 125 garderies syndiquées du Québec. Depuis 5 ans nous avons enclenché un processus de syndicalisation avec la CSN. Chaque syndicat (à sections) «couvre» une région déterminée, jouit de son autonomie mais est regroupé dans une structure provinciale. Celle-ci nous permet de débattre les grandes orientations quant à nos demandes face au gouvernement.

Je travaille comme éducatrice des «castors» (mes coquins de 4 à 5½ ans) aux Enfants de l'avenir depuis 8 ans et suis membre de l'exécutif du Syndicat des travailleuses-eurs en garderie de Montréal.

Voilà pour les grandes présentations, *maintenant pourquoi sommes-nous là?* Je vous ferai part brièvement, dans un premier temps, des transformations qui surviennent dans la structure de gestion quand on négocie sa première convention. Ensuite nous nous attarderons sur le modèle de gestion que nous favorisons étant entendu que l'enfant est au coeur de nos préoccupations d'un milieu de qualité, accessible à toutes les familles québécoises.

On peut comprendre aisément le lien entre gestion et conditions de travail et c'est pourquoi le syndicat se penche sur cette question. De plus, nous affirmons qu'il est indispensable de mieux définir la place respective qu'occupent les parents et les travailleuses-eurs dans la gestion ceci dans le but de préserver le contrôle véritable des parents-usagers et de laisser un lieu d'expression aux travailleuses-eurs. Celles-ci (ceux-ci) aspirent à partager certains champs de pouvoir avec les parents pour participer pleinement au bon fonctionnement de leur garderie.

Au niveau de la gestion, l'arrivée d'une négociation!

Quand elle se syndique, l'équipe de travail locale construit son projet de convention. Elle le soumet au conseil d'administration. Un comité de négociation se forme de représentant-e-s des deux parties et il s'entend sur une convention finale qui tient compte des désirs des parents et des travailleuses-eurs (budget de la garderie, demandes monétaires et non-monétaires, etc.). Le tout est ratifié par le conseil d'administration et par le syndicat local. Le syndicat régional soutient toute la démarche. L'amélioration est notable (voir à ce sujet, l'étude faite par le CRDE de l'Université de Montréal, 1984, pour le compte de l'OSGE) et sans contredit une des conséquences les plus visibles c'est la stabilité plus grande du service qui s'installe. Des ententes claires, négociées, établissent des conditions de travail plus définies, une gestion plus rigoureuse et une meilleure qualité de vie pour les enfants. Tout comme une garderie doit être à l'image de son milieu, une bonne convention doit coller à la réalité quotidienne locale. Il est à noter que c'est un droit pour tous et toutes au Québec de se syndiquer et que se retrouvent dans notre syndicat des personnes provenant de garderies dont les modes de gestion varient considérablement de l'une à l'autre.

Notre modèle de gestion privilégié

N'occultant pas ce que j'ai mentionné auparavant (soient que les orientations de la négociation sont toujours contrôlées localement, et que tout-e travailleuse-eur a droit de se syndiquer peu importe le type de gestion de sa garderie-employeure), le syndicat des travailleuses-eurs en garderie a cependant développé un modèle de gestion que nous privilégions. Voilà certains éléments que nous dégageons comme des pistes importantes pour les travailleuses-eurs:

- Le respect de l'équipe de travail, son droit de réunion, de choisir ses représentant-e-s dans certaines instances, la reconnaissance du syndicat local.
- Le droit de participation dans la garderie, droit de parole et de vote aux assemblées de la garderie, droit d'élire ses représentant-e-s dans le conseil d'administration, droit de participer dans les comités mis sur pied dans la garderie.
- La formation de 2 comités *cogérés*, comité de relation de travail et comité de sélection. Les parties parentales et travailleuses sont représentées également et des mécanismes efficaces leur donnent un fonctionnement vraiment paritaire.

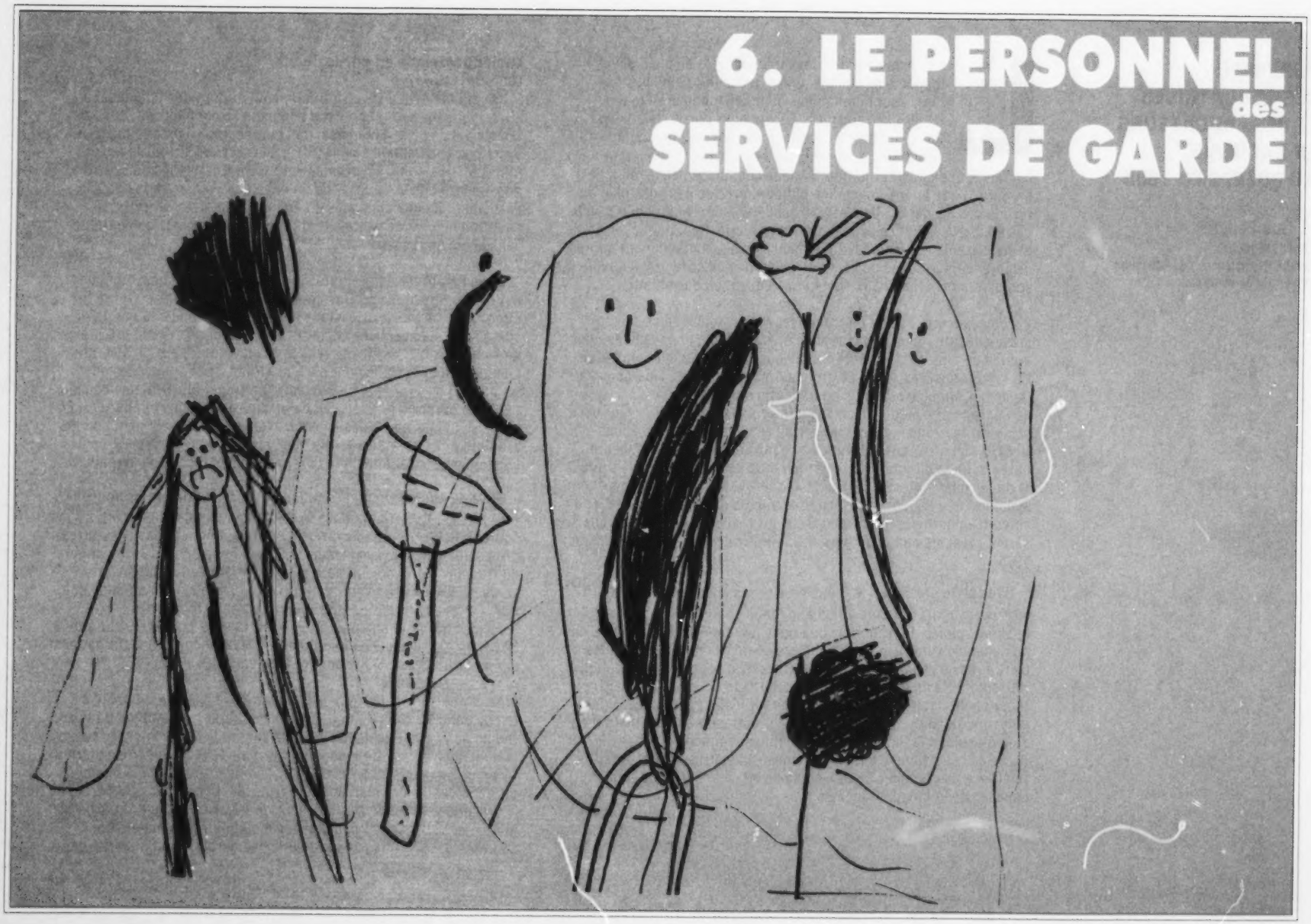
Cette conception se rattache à des remises en question de plus en plus fréquentes dans l'ensemble de la société entreprises à propos des services publics par les groupes de femmes, les groupes de parents, les syndicats, les associations de personnes âgées, etc. (qu'on pense à l'école, à la santé...). Les usagers veulent un droit de regard sur les services sociaux, et les travailleurs-euses de ces secteurs veulent avoir le droit de contrôler certains aspects de leur travail. Dans les garderies, on doit conserver à tout prix ce contrôle par les parents-usagers de leur service, et on doit laisser une place aux travailleuses-eurs.

En conclusion, notre présentation a suscité des questions fort intéressantes, et des débats fructueux avec les autres personnes-ressources. Les travailleuses-eurs en garderie syndiquées tiennent

à garder bien vivante l'histoire de coopération qui lie parents et travailleuses-eurs. Ils et elles ont bâti ensemble les garderies, y ont mis du coeur et de l'énergie (beaucoup de bénévolat aussi!).

Se syndiquer, ce n'est pas créer la pagaille dans la bergerie, mais plutôt définir un cadre précis (une convention négociée localement) quel que soit le mode de gestion de la garderie. C'est aussi assurer des conditions de travail plus stables. C'est également s'unir avec d'autres travailleuses-eurs en garderie pour obtenir la reconnaissance des garderies comme un service pubic. Le gouvernement doit accepter de négocier directement nos conditions de travail touchant le monétaire, et, ce faisant, assumer sa responsabilité sociale. Tous ces aspects ont des répercussions positives sur les petit-e-s et les grand-e-s. Mais ça....c'est une autre histoire....et il y aurait matière pour un autre atelier...!

6. LE PERSONNEL des SERVICES DE GARDE



RACHEL PROULX-ESKANAZI, 3 ANS

PORTRAIT DES ÉDUCATRICES ET DES ÉDUCATEURS EN GARDERIE AU QUÉBEC EN 1985

M. Guy Pelletier
PROFESSEUR
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal.

Le réseau de garderies au Québec est en plein développement. Chaque année, plusieurs nouvelles garderies sont implantées et cette tendance se maintiendra certainement encore pour plusieurs années. Mais, la garderie québécoise constitue un champ éducatif nouveau envers lequel nous possédons, tout compte fait, peu d'information. Si nous connaissons telle ou telle garderie, nous avons une image plutôt imprécise de l'ensemble du réseau des garderies. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit des éducatrices et des éducateurs en garderie. De fait, aucune étude d'une certaine envergure n'a été réalisée jusqu'à maintenant auprès des premiers artisans de l'activité éducative en garderie, à savoir son personnel affecté aux soins et à l'éducation des enfants.

Pour répondre à cette méconnaissance profonde de ce secteur socio-éducatif, nous avons réalisé à l'hiver 1985, une vaste enquête auprès de plus de cinq cents travailleuses et travailleurs en garderie représentatives(fs) de ce groupe professionnel en émergence au Québec. L'enquête a permis de tracer un portrait socio-démographique précis de ces agents éducatifs, d'explorer leur vécu socio-professionnel, de cerner certaines de leurs valeurs éducatives, d'identifier leurs attitudes à l'égard des enfants et de leurs parents, de la direction de la garderie, de leurs collègues de travail et de la collectivité. En fait, cette enquête est la première opération systématique de recherche conduite auprès des éducatrices et éducateurs en garderie du Québec. Tous les résultats de la recherche seront présentés dans un livre traitant du sujet qui paraîtra à l'hiver 1986.

Dans cette présentation, nous révélerons quelques-uns des principaux résultats obtenus lors du sondage et nous présenterons quelques pistes de recherche que nous prévoyons exploiter lors de nos analyses ultérieures. Enfin, nous sommes conscients que les contraintes d'espace propres aux actes d'un colloque nous oblige à présenter et à analyser certains résultats de manière fort succincte, toutefois les lectrices et lecteurs intéressées(és) par la recherche pourront satisfaire plus largement leur curiosité et leur compréhension du sujet à la lecture du livre. Enfin, soulignons que dans le cadre de cet article le terme générique «éducatrices» fera autant référence aux femmes qu'aux hommes, et cela malgré les règles usuelles de la langue française.

Les éducatrices en garderie. Qui sont-elles?

Les agents éducatifs en garderie sont surtout des femmes. En effet, la population rejointe par l'enquête se compose de 93,5% de femmes et de 6,5% d'hommes. Ces pourcentages sont du même ordre que ceux obtenus par l'Office des services de garde à l'enfance, lors de son «recensement» de 1981. En l'espace de quatre ans, malgré une volonté réelle du milieu de vouloir augmenter la participation masculine au sein du personnel des garderies, la situation ne s'avère pas avoir été modifiée, du moins à l'égard de l'ensemble du réseau.

Les éducatrices en garderie sont relativement jeunes, quoique moins «jeunes» que certains pourraient être portés à le croire. En effet, l'âge moyen se situe dans la seconde moitié de la vingtaine, *soit 28 ans*. Le quart des éducatrices en garderie (25,8%) ont moins de 24 ans, 31,1% se situent dans le groupe des 28 à 30 ans et, un peu plus du quart (27%) ont plus de 31 ans. Tout comme les enseignantes et enseignants du Québec (Cormier et al, 1979), les éducatrices en garderie proviennent de la classe moyenne et ouvrière. En effet, 57,4% des pères des sujets travaillent ou travaillaient comme ouvriers ou cultivateurs, alors que plus de la moitié des mères des sujets (57,85) s'occupent ou s'occupaient des tâches de la maison.

Si l'éducation des enfants constitue leur activité professionnelle, près de sept fois sur dix (68,5%) elles n'ont pas d'enfants. Mais à cet égard, il est fort probable qu'elles ne se distinguent pas des autres professionnelles de ces catégories d'âge qui oeuvrent sur le marché du travail. Près des deux tiers des sujets (64%) vivent avec un conjoint qui, trois fois sur quatre (74,3%), a un emploi à temps complet. Le revenu brut personnel pour près de la moitié des travailleuses en garderie (48%) se situe entre 12 000$ et 15 999$ par année; 31,3% ont un revenu se situant entre 8 000$ et 11 999$, 8,9% gagnent moins de 8 000$ et 11,8% ont un revenu de plus de 16 000$.

Neuf fois sur dix (89,2%), les éducatrices occupent un poste à temps complet. Plus du tiers des sujets (38,1%), travaillent dans le milieu des garderies depuis plus de cinq ans. Nos analyses révèlent qu'il y a eu peu de mobilité au niveau de l'emploi, puisque trois fois sur quatre (74,3%), on affirme travailler au sein de la même garderie depuis ces cinq dernières années. Par ailleurs, 29,2% sont à leur première ou deuxième année de travail au sein des garderies; alors que 32,7% sont à leur troisième ou quatrième année. Dans l'ensemble, et à l'image de la réalité des garderies, la majorité des

travailleuses sont à leurs premières annees d'experience dans ce secteur d'emploi.

Pour plus de la moitié des sujets (56,3%), les études collégiales sont le plus haut niveau de scolarité réalisé; moins du quart (21,8%) ont complété des études universitaires et 13,3% n'ont pas poursuivi d'études post-secondaires. Un peu plus de trois éducatrices sur quatre (76,8%) ont suivi des cours relatifs à la petite enfance. Près du tiers (31,2%) ont suivi des cours en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) en techniques de garderie, 13,2% pour une attestation d'études collégiales (AEC) en techniques de garderie, 16,5% pour un baccalauréat en préscolaire-primaire et 15,9% possèdent différentes autres formations associées au domaine de la petite enfance. Nous avons noté une scolarisation différenciée suivant l'âge des sujets. En effet, parmi les 13,3% des sujets qui n'ont pas suivi de cours collégial; la majorité (59,1%) ont plus de trente et un ans, alors que les plus jeunes sont nettement plus scolarisés. D'autre part, nos résultats révèlent que les éducatrices en garderie sont davantage rémunérées en fonction de leur expérience que de leur scolarité. À ce titre, soulignons que 60,3% des sujets qui ont cinq ans et plus d'expérience gagnent plus de 16 000$; alors que 79,5% de ceux qui ont des gages de moins de 8 000$ en sont à leur première ou deuxième année de travail dans le milieu. Enfin soulignons que les salaires sont nettement plus élevés en milieu urbain qu'en milieu rural.

Quelques orientations face au travail

Dans cette section, nous aborderons les projets d'avenir des éducatrices et la représentation qu'elles se font du succès d'une travailleuse en garderie. Un peu plus de trois sujets sur dix (31,4%) prévoit dans l'avenir conserver le même emploi. Un certain nombre aimerait demeurer dans le domaine mais changer d'employeurs (9,7%) ou garder des enfants à la maison (2%). Plus d'un sujet sur cinq (21,9%) songe à quitter définitivement le domaine des services de garde, alors qu'une forte minorité d'éducatrices (35%) se déclare indécise sur la question. En définitive, les résultats sont plutôt troublants. C'est chez les éducatrices âgées de 28 à 30 ans que nous retrouvons le plus fort taux (30%) de sujets désirant quitter le domaine des services de garde, alors que les plus jeunes sont nettement plus indécises 40,4% pour les 25-27 ans et 38,6% pour les 24 ans et moins. Les plus âgées sont davantages désireuses de conserver le même emploi (50,7%).

Nous avons demandé aux sujets quelle importance elles accordaient à différents facteurs pouvant contribuer à la réussite d'une éducatrice en garderie. Les résultats obtenus à cette question sont présentés au tableau 1.

TABLEAU 1
QUELQUES FACTEURS CONTRIBUANT AU SUCCÈS D'UNE TRAVAILLEUSE EN GARDERIE

	Moyennes*
Mes aptitudes ou mes talents en général	4,43
Mon amour pour les enfants	4,82
Mon expérience de travail dans d'autres domaines	3,03
La formation et le perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement	3,79
L'expérience acquise avec les enfants	4,58
Mes efforts personnels dans la préparation et l'organisation de mon travail	4,52
Mes échanges avec les autres éducatrices	4,40
Mes échanges avec les parents	4,24
Mes échanges avec la directrice	3,8
(N total = 507)	

* *L'échelle de mesure était la suivante : (1) très peu important (2) peu (3) plus ou moins (4) assez (5) très important*

L'étude de ce tableau nous révèle que l'amour des enfants se classe comme l'un des premiers facteurs les plus contributifs au succès du travail en garderie. Nous avions déjà souligné dans le cadre d'une recherche antérieure (Pelletier, 1984) l'importance de ce facteur et de ces limites... Bouchard (1982) avait aussi signalé la prépondérance de ce facteur chez les travailleuses oeuvrant au sein de la garde en milieu familial. Par ailleurs, l'expérience acquise auprès des enfants serait particulièrement utile alors que les expériences de travail dans d'autres domaines apparaissent être peu transférables à l'emploi actuel. Enfin, les efforts personnels consacrés à la préparation et l'organisation du travail, ou à ses aptitudes ou talents, apparaissent plus contributifs à la réussite que la formation ou le perfectionnement reçus dans une institution d'enseignement. Toutefois, il faut reconnaître que les uns et les autres ne se départagent pas très clairement comme facteurs distincts. D'ailleurs, les analyses révèlent que plus on a poursuivi des études avancées en petite enfance, plus on considère le facteur scolarisation comme important. Il existe d'autres analyses intéressantes sur

ces questions que nous ne pouvons malheureusement pas présenter dans ce texte, mais qui seront abordées dans le cadre du livre.

Un regard sur le milieu de travail

Suivant nos données, la majorité des garderies (61,4%) accueillent une clientèle variant entre 30 et 60 enfants. Les garderies à but lucratif sont sur-représentées au sein des garderies de petites tailles (38,2% contre 18,9% pour l'ensemble des garderies de 10-30 enfants) et de grandes tailles (35,3% contre 19,3% pour les garderies de 61 enfants et plus). Près des deux-tiers (60,5%) des garderies québécoises n'offrent pas de service de pouponnière, et là où un tel service existe c'est habituellement dans les garderies de grande taille. Les services de pouponnière se révèlent fort dispendieux et seules les économies d'échelle réalisées par une garderie de grande taille apparaissent pouvoir les soutenir. Par ailleurs, soulignons que ce service est peu présent dans les garderies à but lucratif (12,8%).

Les éducatrices interviennent généralement auprès d'enfants d'une même tranche d'âge. En effet, c'est uniquement dans 18,1% des cas qu'une travailleuse peut être affectée à plusieurs groupes d'âges. Les éducatrices plus jeunes, qui sont souvent les plus scolarisées, travaillent légèrement davantage auprès des enfants de trois ans et plus, alors que celles de plus de 30 ans sont sur-représentées au sein des pouponnières (lorsque ces dernières existent).

L'intervention éducative en équipe de travail se révèle moins importante en garderie que l'approche solitaire. En effet, les éducatrices en garderie travaillent principalement seules (42,8%) ou souvent seules (16,6%). Une minorité d'éducatrices déclarent travailler principalement en équipe (22,1%) ou souvent en équipe (18,5%).

Enfin, signalons que 86,2% des éducatrices ont la possibilité de siéger sur le conseil d'administration de la garderie où deux fois sur trois (67,4%) elles ont le droit de vote sur toutes les décisions. Quant à l'influence réelle qu'elles perçoivent avoir, c'est là un autre sujet... que nous aborderons ailleurs.

La satisfaction au travail

Les études sur la satisfaction des individus au travail se sont considérablement développées ces dernières décennies. Cet intérêt n'est pas étranger aux recherches réalisées sur le sujet qui ont mis en lumière les multiples liens entre ce concept et diverses attitudes au travail. Ces recherches ont révélé que la satisfaction au travail constitue un phénomène complexe dont on peut dégager un certain nombre de composantes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé un instrument de mesure de ce concept que nous avions utilisé lors d'une recherche précédente auprès de plusieurs centaines d'enseignants (Pelletier, 1980). Dans le cadre du volume, nous faisons d'ailleurs plusieurs parallèles intéressants entre le cas des éducatrices en garderie et celui des enseignants du Québec. Le tableau 2 présente les composantes de la satisfaction au travail présentées aux sujets et les résultats obtenus.

TABLEAU 2
QUELQUES COMPOSANTES DE LA SATISFACTION AU TRAVAIL

	Moyennes*
Les conditions matérielles de travail	3,64
Les chances d'avancement (promotion)	2,47
La considération que vous retirez de votre travail	3,71
Le salaire	2,63
La sécurité	3,48
L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail	4,33
Le degré de responsabilité que vous possédez	4,35
L'utilisation de vos talents	4,35
Le sentiment d'avoir accompli quelque chose	4,25
Les relations que vous avez avec les autres éducatrices(teurs)	4,25
Les relations que vous avez avec la(le) directrice(teur)	4,05
Les relations que vous avez avec les enfants	4,72
Les relations que vous avez avec les parents	4,00
Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pressions, etc.)	3,18
La somme de travail exigée	3,63
(N total = 507)	

** L'échelle de mesure est la suivante (1) Très peu satisfaisant (2) Peu satisfaisant (3) Plus ou moins satisfaisant (4) Assez satisfaisant (5) Très satisfaisant*

L'étude du tableau 2 nous révèle que, dans l'ensemble, les travailleuses rejointes par l'enquête sont relativement satisfaites à l'égard des diverses composantes au travail que nous leur avons propo-

sées. Il est intéressant de noter que seuls deux éléments suscitent une insatisfaction assez généralisée, ce sont par ordre d'importance les chances d'avancement (promotion) et le salaire avec des moyennes respectives de 2,47 et 2,63. Par ailleurs, les relations avec les enfants (4,72), le degré de responsabilité (4,35), l'utilisation de ses talents (4,35), l'autonomie et la liberté d'action (4,33) et d'autres éléments de nature intrinsèque suscitent une très forte satisfaction. Travailler en garderie se révèle être un travail particulièrement enrichissant, mais dans le sens figuré du terme... Il existe de multiples variations à l'égard des différentes composantes de la satisfaction au travail. Par exemple, il existe un sous-groupe de travailleuses particulièrement satisfaites du salaire reçu, la taille de la garderie est associée à des variations significatives de satisfaction, les éducatrices syndiquées se distinguent à plusieurs reprises de celles qui ne le sont pas, etc. C'est autant de sujets que nous explorons dans le livre.

QUELQUES OPINIONS «EN CAPSULES»

À l'égard du travail et de la formation

Que l'on ait ou non l'intention de quitter le travail en garderie, une chose s'avère certaine, c'est une expérience de travail qu'on ne regrette généralement pas. Comme nous l'avons vu antérieurement, et comme certaines opinions exprimées dans la dernière partie de notre questionnaire le révèlent, travailler en garderie est un travail enrichissant par les multiples interactions humaines qu'il suscite, et par l'autonomie professionnelle dont on dispose dans la réalisation de sa tâche.

Si à l'occasion on se révèle critique à l'égard des programmes de formation et de perfectionnement en petite enfance, dans 81% des cas, on les considère utiles. À cette occasion, soulignons que la «vieille querelle» expérience-formation n'est pas terminée. Ainsi, si dans 75% des cas on rejette l'opinion qu'une éducatrice en garderie, qui ne possède pas une formation collégiale ou universitaire, peut difficilement faire un bon travail auprès des enfants, cela est davantage le cas de celles qui n'ont aucune formation en petite enfance (92,4%) que de celles qui détiennent un Bac. en préscolaire-primaire (64,3%) ou un DEC en techniques de garderie (67,9%).

À l'égard des parents

L'attitude générale à l'égard des parents apparaît plutôt ambivalente. Ainsi, si on rejette à 64% l'énoncé que «les parents témoignent d'un manque de compréhension à l'égard de ce qu'on essaie de faire à la garderie», d'autre part, on est également partagé (50/50) face à l'énoncé «quand on a des problèmes on peut se fier à un parent pour avoir de l'aide».

Par ailleurs, 66% des éducatrices considèrent les parents comme les premiers responsables des problèmes de leurs enfants, mais, en général (78%) on considère que les parents sont très attentifs à ce qui arrive à leur(s) enfant(s). De fait, les éducatrices déclarent percevoir une certaine culpabilité chez les parents reliée au fait qu'ils fassent garder leur(s) enfant(s) (65%). Cette situation serait davantage perçue dans le cas des parents qui ont un ou des enfant(s) à la pouponnière (72%).

À l'égard de la participation parentale à la garderie, uniquement une légère minorité de sujets (14%) considèrent que les parents n'ont pas à intervenir dans la bonne marche de la garderie. Cela est autant le cas des éducatrices oeuvrant au sein de garderies à but lucratif que de celles oeuvrant au sein de garderies à but non-lucratif.

En général, on se déclare satisfait des relations avec les parents, tout en déplorant, que près d'une fois sur deux (48%) ils perçoivent les éducatrices «comme des gardiennes d'enfants comme les autres». Il est intéressant de noter que cette perception est davantage répandue (59,5%) au sein des garderies constituées exclusivement de personnel féminin. C'est comme si la présence de l'homme venait ébranler l'image séculaire de la responsabilité féminine dans les soins aux enfants.

Garderie ou école, vers une pédagogie de conscientisation?

Dans un contexte où la garderie québécoise est à la recherche de son identité, il nous est apparu opportun de poser quelques questions sur les liens perçus entre la garderie et l'école.

En premier lieu, soulignons que 92% des sujets considèrent à divers degrés que la garderie est une bonne préparation pour l'école. À un degré moindre toutefois, soit à 66%, on estime que l'enfant, qui est allé à la garderie, aura des résultats scolaires supérieurs à celui qui s'est fait garder à la maison. En conséquence, 83% des éducatrices se déclarent favorables avec l'énoncé suivant «En investissant davantage dans les garderies de milieux dits «défavorisés» on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir plus tard dans la vie».

Sous cette toile de fond émergent quelques éléments idéologiques d'une pédagogie de conscientisation. Le discours d'idéologie critique n'est pas nouveau au sein des garderies. Quiconque s'est intéressé à leur histoire récente connaît le rôle important qu'il a joué dans l'origine et le développement de ces organismes de service. Toutefois, entre les «porteurs sociaux» du dossier et les travailleuses du quotidien, il peut exister des nuances qu'il est opportun de mettre en lumière. D'ailleurs, à ce sujet, notre enquête révèle qu'à maints égards les éducatrices sont divisées sur la question.

Ainsi, une éducatrice sur deux (52%) considère que les garderies véhiculent les valeurs sociales et éducatives des milieux favorisés, alors que l'autre est d'opinion contraire. De même, une fois sur deux (54%) on est favorable à l'énoncé «seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits «défavorisés», alors que l'autre moitié des éducatrices est d'opinion contraire.

Enfin, si 62% des sujets soulignent «qu'il vaut mieux qu'une éducatrice s'abstienne de discuter avec les enfants de questions politiques»; il est fort probable que nous aurions obtenu une réponse différente si nous avions qualifié les «questions politiques» par les thèmes du désarmement nucléaire, de l'écologisme, de la faim dans le monde... Nos analyses ont révélé des différences de réponses intéressantes sur ces questions selon que l'on soit un homme ou une femme, ou selon qu'on ait fait un DEC en techniques de garderie ou un Bac. en préscolaire-primaire.

À propos des valeurs éducatives...

Le volet des valeurs éducatives a été particulièrement développé dans le cadre de notre recherche. Les valeurs comme fondements des attitudes et grilles de compréhension des interventions pédagogiques auprès des enfants, ont une importance que d'aucun ne voudrait voir négligée. Dans cette courte présentation de nos principaux résultats, nous avons sélectionné quelques-unes des valeurs abordées dans le cadre de notre enquête. Nous allons succinctement vous les présenter :

- 85% des sujets sont défavorables à l'énoncé «les enfants posent maintenant trop de questions avant d'accepter de faire ce qu'on leur demande»;
- 93% acceptent que «l'enfant doit apprendre au rythme qui lui convient même s'il risque de ne pas suivre les autres»;
- 69% sont en désaccord avec l'énoncé «ce qu'il faut inculquer aux jeunes d'aujourd'hui c'est la discipline, la détermination et le sens du travail».

De fait, nos analyses révèlent que quatre éducatrices sur cinq (80%) considèrent que la garderie doit permettre à l'enfant de vivre sa vie présente plutôt que de le former pour plus tard. Toutefois, au-delà de ces principes généraux, on se révèle plus réservé lorsqu'il s'agit de l'organisation et de la gestion des aires pédagogiques. Ainsi,

- 53% des sujets sont défavorables à l'énoncé «les enfants devraient pouvoir circuler plus librement à l'intérieur de la garderie»;
- et 72% sont en désaccord avec l'énoncé «dans une garderie idéale, l'enfant devrait pouvoir organiser sa journée à son gré».

Mais, il demeure qu'on est prêt à remettre en question l'importance des activités collectives. En effet, 75% des éducatrices rejettent l'énoncé «les activités collectives où tous les enfants font la même chose sont préférables aux activités individuelles où l'enfant ne fait que la chose qui l'intéresse».

Nous avons observé quelques différences significatives de réponses à ces énoncés entre les éducatrices oeuvrant au sein des garderies à but lucratif et celles oeuvrant au sein des garderies à but non-lucratif; de même entre celles oeuvrant dans des grands centres urbains et celles oeuvrant en milieu rural, entre les garderies où il y a des hommes et celles où ils sont peu présents, finalement entre les éducatrices, suivant la formation qu'elles ont reçue à l'égard de la petite enfance.

Conclusion

Nous venons de vous présenter, succinctement, quelques-uns des résultats de la vaste enquête auprès de plus de cinq cents éducatrices en garderie, que nous avons conduite dans l'ensemble du Québec à l'hiver 1985. L'espace que nous disposions dans la présente publication ne nous a pas permis de vous présenter à fond ces résultats. Plusieurs données fort intéressantes ont dû être éliminées de notre texte. Mais ce n'est que partie remise...

Au terme de cette présentation, comme conclusion sommaire et provisoire, nous pourrions résumer grossièrement nos premiers résultats de recherche de la façon suivante : *Être éducatrice en garderie, c'est occuper un emploi en recherche de définition.*

Nous espérons que la poursuite de notre travail permettra de mieux circonscrire la réalité professionnelle des éducatrices en garderie au Québec et de tracer, d'abord pour les éducatrices elles-mêmes, un portrait collectif de leur groupe socio-professionnel. La qualité dans les services de garde passe, aussi, par une meilleure connaissance et reconnaissance de l'importante contribution sociale de ces travailleuses du matin de la vie.

LA RECONNAISSANCE D'ACQUIS DE FORMATION ET L'ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES EN GARDERIE

Mme Nicole Simard
COORDONNATRICE
Secteur des sciences humaines
Cégep du Vieux-Montréal.

Dans ce compte rendu d'atelier, nous allons tenter de présenter le concept de la reconnaissance des acquis; de le situer par rapport aux attentes des éducateurs et éducatrices en milieu de garde; de préciser les orientations de ce dossier dans les collèges québécois; de faire le point sur le type d'instruments d'évaluation élaborés ainsi que sur les moyens de se prévaloir de ce service.

Lorsque nous parlons d'acquis de formation, nous faisons référence aux connaissances et aux compétences acquises. Il est possible d'acquérir des acquis de formation en suivant des cours dans des établissements d'enseignement reconnus. Nous parlons alors *d'acquis de formation scolaire*. Il est possible également d'acquérir des acquis de formation par l'expérience d'un métier; par de l'autoformation : en lisant, en utilisant des moyens audio-visuels, en échangeant avec des collègues ou en suivant des cours ou des sessions de formation qui ne sont pas nécessairement sanctionnés par un diplôme. Nous parlons alors *d'acquis expérientiels*.

La reconnaissance des acquis se fait en référence à des diplômes. Le candidat ou la candidate qui veut se prévaloir de la reconnaissance d'acquis *devra démontrer* qu'elle a atteint les objectifs de formation propres à un cours ou à un programme.

Cette démonstration peut se faire de différentes façons. S'il s'agit d'acquis de formation scolaire, la personne devra présenter toutes les pièces justificatives qui permettront à un évaluateur d'établir les équivalences entre les cours suivis et ceux du diplôme appréhendé. Il s'agit ici, comme opération d'évaluation, d'une analyse de contenu.

Lorsqu'il s'agit d'acquis expérientiels, la démonstration pourra se faire par la passation de tests, par des entrevues, par la réalisation de travaux particuliers, par l'observation du ou de la candidat(e) en situation d'exercice. Les instruments d'évaluation seront en relation avec le type d'objectifs que l'on veut mesurer.

Il est important de bien distinguer ce type de reconnaissance par rapport à la reconnaissance de la compétence comme le font certaines corporations professionnelles (ex : l'ordre des infirmiers et infirmières du Québec) ou certaines associations ou corps de métiers (ex : la carte de compétence pour différents corps de métiers de la construction). Cette reconnaissance est directement reliée aux performances attendues dans l'exercice d'une fonction de travail. Elle n'est pas reliée aux résultats obtenus pour l'obtention d'un diplôme.

Il est possible aussi de reconnaître l'expérience du travail. C'est ce qui se passe lorsqu'un employeur embauche une personne en exigeant une expérience antérieure de travail et/ou en augmentant sa rémunération en fonction de l'expérience acquise ou en fonction des performances réalisées (ex : montant forfétaire lié à une évaluation du rendement).

Au cours du printemps de l'année 1983, l'Office des services de garde à l'enfance demandait au ministère de l'Éducation de réaliser un projet de reconnaissance des acquis de formation relié à l'attestation d'études collégiales en garderie. Le ministère a accepté de réaliser ce projet. Le cégep du Vieux-Montréal, en concertation avec les autres cégeps qui offrent cette formation, travaille à ce projet, depuis janvier 1984.

Dans une première étape, il s'agissait d'analyser les contenus de chacun des cours, i.e. de préciser et de s'entendre sur les objectifs et les contenus de chacun. Cette opération s'est terminée en décembre 1984 pour les sept cours obligatoires et les 12 cours optionnels.

Selon les objectifs déterminés, les collèges s'entendaient pour mesurer les acquis à l'aide de tests écrits, examens ou travaux, à l'aide d'entrevue par jury ou de sessions d'observations. Les différents cours pourront comporter plus d'un moyen d'évaluation.

Ces instruments d'évaluation ont été réalisés par des professeurs qui enseignent ou qui ont enseigné les cours de l'attestation. Le travail d'élaboration s'est fait sous la direction d'une responsable de projet. Les différents instruments seront validés au cours de la session hiver-86 et devraient être disponibles dans les différents cégeps offrant l'attestation, à partir de septembre 1986.

Quelle sera la démarche que devra effectuer un candidat ou une candidate qui veut se prévaloir de ce service? Cette personne devra, en premier lieu, s'informer des modalités d'inscription auprès du cégep de sa région. Normalement, le processus devrait se dérouler ainsi : Avec l'aide d'un conseiller pédagogique du collège, le candidat ou la candidate devra faire le bilan de ses acquis en fonction des cours qu'il(elle) veut se faire reconnaître. Il aura alors des guides à sa disposition. Ces guides comporteront les éléments

nécessaires pour faire le bilan : soit l'analyse du contenu de chacun des cours incluant le stage, et des fiches d'auto-évaluation.

Un comité d'évaluation procèdera à l'étude de ce bilan, trois décisions seront possibles :

- Certains acquis sont immédiatement reconnus, suite à l'analyse des pièces justificatives.
- Aucun acquis n'est reconnu et le candidat ou la candidate doit suivre le ou les cours pour obtenir les unités (crédits) qui lui sont rattachées.
- Le candidat ou la candidate se voit offrir la possibilité de se faire évaluer par des instruments de mesure appropriés. S'il ou elle accepte, on lui fournira alors tous les renseignements nécessaires pour qu'il ou elle se prépare à ces évaluations.

Comme pour toute passation d'épreuve, le candidat ou la candidate devrait, s'il veut avoir des chances de réussir, se préparer à cet exercice.

La concertation dont ont fait preuve tous les cégeps offrant le programme de l'attestation, nous permet de croire que les personnes qui voudront se prévaloir de la reconnaissance d'acquis pourront être évaluées de façon rigoureuse et équitable dans l'ensemble de la province.

Il ne faut pas oublier que chaque collège est autonome et qu'il peut décider de l'utilisation qu'il fera des instruments d'évaluation. Il pourra également prescrire des exigences ou conditions particulières aux candidats-es.

1. Maintenant : ministère de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie (M.E.S.S.T.).

COMMENT VONT VOS RELATIONS DE TRAVAIL?

Mme Françoise Fréchette
SECRÉTAIRE DE LA TABLE RONDE.

Des personnes-ressources de cinq garderies ont fait un exposé sur le modèle de gestion prévalant dans leur garderie, ainsi que l'état de leurs relations de travail. Il s'agissait des garderies suivantes : GARDERIE LAFONTAINE (Montréal) représentée par Isabelle Fournier, parente et André Sénécal, travailleur. GARDERIE CAROLINE (Laval) représentée par Hélène Hébert-Rivard, parente et Lyne Fleury, coordonnatrice. GARDERIE MONT-PETIT-ÉDOUARD (Longueuil) représentée par Claudette Tabib, parente. GARDERIE TOUT-PETIT-TOUTE-PETITE (Sherbrooke) représentée par Christian Roy, parent et Hélène Bureau, travailleuse. GARDERIE RHÉA (Montréal) représentée par Lucie Bergeron, parente.

Garderie Lafontaine

Il s'agit d'une garderie de quartier, mise sur pied en 1971 à l'initiative d'un groupe de femmes du Plateau Mont-Royal, de 1971 à 1980 la garderie passe d'un permis de 15 à 83 enfants et le personnel augmente de 6 à 20 employé-e-s. Le budget croît également de $20,000 à $400,000 annuellement. La garderie Lafontaine a toujours eu comme préoccupations principales le développement d'un réseau de garderies et le contrôle des parent-e-s et des travailleuses-eurs sur le service. Le modèle de gestion mis de l'avant, en conformité avec ces préoccupations, est donc la cogestion.

Modèle de la gestion

Le modèle cogestionnaire a évolué au fil des ans, pour s'arrêter en 1981-82 à la structure de fonctionnement présentement en application.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

L'assemblée générale est composée de l'ensemble des parent-e-s et des travailleuses-eurs et est souveraine. Chacun-e ayant droit de vote, le pouvoir décisionnel est partagé entre parent-e-s et travailleuses-eurs. C'est l'assemblée générale qui élit les membres du conseil d'administration ainsi que les responsables de chacun des comités. Les responsables de comités sont élus parmi les parent-e-s, et chaque comité reçoit son mandat de l'assemblée générale. Les assemblées générales se tiennent de 17h00 à 20h30, afin de favoriser une large participation; le souper et la garderie sur place sont fournis.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration est composé de 6 parent-e-s et de 3 travailleuses-eurs. Le coordonnateur y assiste sans droit de vote. Le rôle du conseil d'administration consiste essentiellement à assurer la coordination de l'ensemble des comités au sein de la garderie.

LES COMITÉS

Le fonctionnement de la garderie est assumé par différents comités, tous composés de 3 parent-e-s (dont un-e responsable du

comité) et 2 travailleuses-eurs. Les parent-e-s sont majoritaires afin d'égaliser le pouvoir, les permanent-e-s détenant plus d'information que les parent-e-s. Chaque comité détenant un mandat de l'assemblée générale est autonome dans son fonctionnement. Les différents comités sont les suivants :
Comité des relations de travail - Comité des finances - Comité de sélection-intégration - Comité de pédagogie - Comité du journal - Comité de soutien - Comité des travailleuses-eurs - Comité d'alimentation, hygiène, santé.

Une fois l'an, un comité de négociation est mis sur pied, composé de 3 parent-e-s (1 du conseil d'administration/1 du comité de finances/1 du comité des relations de travail) et de 3 délégué-e-s des travailleuses-eurs. Ce comité négocie le contrat de travail des travailleuses-eurs. Il y a également une réunion de groupe d'âges tous les deux mois, réunissant l'éducatrice-eur et les parent-s de chacun des groupes d'enfants. Le but de ces rencontres est d'assurer la fonction de partenaires dans l'éducation des enfants. On y transmet l'information aux parent-e-s sur les activités des enfants et on y discute et élabore la pédagogie à mettre de l'avant. La prémice de la pédagogie appliquée à la garderie Lafontaine est «Garderie, milieu de vie».

LES TRAVAILLEUSES—EURS
Le coordonnateur n'a aucun pouvoir au niveau de la gestion du personnel. C'est le comité des relations de travail qui procède à l'embauche du personnel et assure le respect de la convention de travail, voit au règlement des griefs, et reçoit toute demande des travailleuses-eurs et des parent-e-s.

Le coordonnateur assiste au conseil d'administration, sans droit de vote. De plus, une évaluation permanente des travailleuses-eurs est faite une fois l'an, où chacun-e procède à une auto-évaluation en équipe de travail et en informe les parent-e-s en réunion de groupe d'âge. On a également établi un calendrier des réunions afin de s'assurer que chacun-e n'ait jamais plus d'une réunion par semaine.

Toutes-tous les travailleuses-eurs ont un salaire unique, c'est-à-dire que le taux horaire du coordonnateur, de l'éducatrice, de la cuisinière et du concierge est le même. On constate un taux de stabilité assez élevé chez les travailleuses-eurs, la moyenne d'ancienneté étant de 5½ ans.

Les mécanismes mis en place visent à assurer une véritable décentralisation du pouvoir et une réelle démocratie. Cela nécessite un effort pour favoriser l'échange et la confiance mutuelle et une participation active de chacun-e aux décisions.

Discussion
ÉVALUATION DES TRAVAILLEUSES-EURS
Une grille d'évaluation est établie par le comité des relations de travail. Chaque travailleuse-eur procède à son auto-évaluation en réunion de travailleuses-eurs, et en fait part aux parent-e-s lors des réunions de groupe-d'âge. Bien entendu, les autres travailleuses-eurs et les parent-e-s interviennent sur l'évaluation. S'il y a un problème, il est référé au comité des relations de travail.

PARTICIPATION DES PARENTS (*Faut-il être un-e super-parent-e?*)
Trente-quatre parent-e-s sont impliqué-e-s dans la structure des comités et une cinquantaine de parent-e-s participent régulièrement aux assemblées générales. L'information parvient aux parents par le biais des réunions de groupe-d'âge, et une feuille de route renseigne la/le parent-e sur les activités de la journée et le comportement de l'enfant. On tend à établir des relations de confiance entre les parent-e-s et les travailleuses-eurs afin que la discussion puisse se faire en confiance.

RÔLE DU COORDONNATEUR
Le coordonnateur dispense l'information, est en relation avec l'Office des services de garde à l'enfance, fait la recherche de financement et répond à toutes les informations provenant de l'extérieur.

Garderie Caroline
Il s'agit d'une garderie de Laval, ayant 10 ans d'existence. Cette garderie a un permis de 48 enfants et embauche 7 éducatrices plein temps, une directrice et une cuisinière.

Dans une première étape, les tâches de chacune étaient polyvalentes et toutes effectuaient de longues heures de travail. La garderie a par la suite élaboré une structure de fonctionnement plus adéquate, en préparant des descriptions de tâches et en définissant leur mode de gestion.

Modèle de gestion
La gestion participative est assurée par la diffusion large de l'information, par des résumés des réunions du conseil d'administration, par une communication journalière et par des assemblées générales. Elle est également assurée par la participation collective à la prise de décisions et par une coordination unifiée.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

Une animatrice extérieure préside les assemblées générales. L'assemblée générale est composée de l'ensemble des parent-e-s, et un vote par famille est alloué. Les éducatrices n'ont pas le droit de vote. L'assemblée générale a pour fonction d'informer les parent-e-s sur l'ensemble du fonctionnement de la garderie, et d'élire les membres du conseil d'administration.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration est composé de 5 parent-e-s élu-e-s en assemblée générale (dont 1 est président-e), de la directrice et d'une représentante des éducatrices, chacun-e-s ayant droit de vote. Le rôle du conseil d'administration consiste à élaborer une politique d'ensemble, les règlements internes de la garderie, la programmation des activités et de diffuser largement l'information. Les administratrices-eurs ont un pouvoir de persuasion.

PÉDAGOGIE

La priorité de la garderie est : «L'enfant d'abord» et «Qualité de vie». Les éducatrices se rencontrent une fois par jour sur le temps de travail et une fois semaine de façon plus formelle, afin de discuter des points pédagogiques. Elles peuvent inscrire dans un cahier les sujets qu'elles souhaitent discuter à cette rencontre. Les éducatrices ont pleine latitude sur la pédagogie qu'elles appliquent auprès des enfants. Les parents ont le contrôle sur la pédagogie par le biais de l'information qu'ils reçoivent tant par les communications journalières qu'ils ont avec les éducatrices que par l'information diffusée en assemblée générale...

LA DIRECTRICE

La directrice est la représentante du conseil d'administration à la garderie. Elle opérationnalise les décisions du conseil d'administration, recueille les données et diffuse l'information, intervient auprès des différents groupes, assure le leadership en développant l'esprit d'équipe et la valorisation chez les éducatrices. Elle assure la discipline en mettant en application le mandat donné par le conseil d'administration et en appliquant des pratiques disciplinaires constructives. Enfin, elle influence la poursuite des objectifs fixés. La directrice procède également à l'évaluation des éducatrices à l'aide d'une grille (cette évaluation est confidentielle). Elle est à son tour évaluée par le conseil d'administration.

LES ÉDUCATRICES

Les éducatrices ont une représentante au sein du conseil d'administration. Leur satisfaction au travail est motivée par les raisons suivantes :

- temps de réunion accordé à l'intérieur des heures de travail;
- effort fait en vue d'éviter la mobilité du personnel;
- sentiment d'appartenance à leur garderie en raison de la qualité du service offert;
- horaire de travail de 4 jours/semaine afin d'éviter le «burn out»;
- contact avec les parents;
- possibilité d'ajouter des points qu'elles souhaitent voir discutés à l'ordre du jour du conseil d'administration.

Discussion

PARTICIPATION DES EMPLOYÉS À LA GESTION

Il y a une réunion des éducatrices tous les jours pendant la sieste des enfants, d'une durée d'une heure. Elles ont également une représentante au conseil d'administration. La cuisinière ne fait pas partie de la structure des éducatrices, mais elle est responsable de l'élaboration du menu et de la gestion du budget de la cuisine.

Garderie Mon-Petit-Édouard

Cette garderie est située dans un cégep de Longueuil qui lui prête des locaux. Créée en 1981, elle accueille 35 enfants et embauche 4 éducatrices.

Modèle de gestion

Le modèle de gestion appliqué à la garderie est la gestion participative, assurant la consultation des employées.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration est composé de 7 parent-e-s, de la directrice et d'une représentante des employé-e-s. Le conseil d'administration procède à l'évaluation de la directrice, après consultation auprès des éducatrices.

L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

L'assemblée générale est composée de l'ensemble des parents et des travailleuses, et entérine les décisions prises par le conseil d'administration.

LES ÉDUCATRICES

Les éducatrices ont une représentante au sein du conseil d'administration. Un temps minimum de 4 heures/mois de réunion est prévu pour les éducatrices, rémunéré ou repris en temps. Certaines tensions au niveau des relations de travail pourraient s'expliquer par des différences au niveau de la formation des éducatrices. La majorité des éducatrices ont en effet une formation universitaire.

Les salaires sont calculés en fonction d'échelons gradués selon l'ancienneté à l'intérieur de la garderie, et le salaire de la directrice est supérieur à celui des éducatrices. La semaine de travail est de 35 heures.

Période de questions

Lors de la période de questions, une parente, membre du conseil d'administration, soulève le malaise qui peut survenir du fait d'être gestionnaire, appelée à prendre des décisions qui ne sont pas toujours prisées des employées, et d'être également usagère du service de garde. Elle exprime le malaise à laisser son enfant à une éducatrice mécontente d'une décision prise au conseil d'administration. Des interventions de la salle soulignent cet aspect de la gestion d'une garderie.

Garderie Tout-Petit-Toute-Petite

Cette garderie de Sherbrooke a été mise sur pied en 1980. Elle accueille 37 enfants et 10 poupons et embauche 8 éducatrices-eurs. En 1983, les travailleuses-eurs de la garderie se sont syndiqué-e-s. Les relations de travail étaient tendues entre la responsable et les éducatrices-eurs, entraînant la démission de la responsable. Ce climat de tension a dégénéré entre les parents et les travailleuses-eurs, et le syndicat aurait polarisé cette lutte.

Selon le paneliste, la cause de ces problèmes serait la mauvaise définition de la ligne d'autorité. Le conseil d'administration a donc pris en main la situation et procédé à 5 mises à pied, ce qui a entraîné une lutte judiciaire dont les frais seraient de l'ordre de $25,000..

En septembre 1984 on en arrive à une convention collective négociée, et les personnes congédiées ne sont pas réembauchées. Dans l'itinéraire historique de la garderie, le syndicat serait un accident de parcours.

Modèle de gestion

Le modèle de gestion retenu à cette garderie est la gestion participative hiérarchique.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration est composé de 5 parent-e-s, 1 éducatrice et de la responsable. Le-la président-e a un vote prépondérant. Le conseil d'administration, élu en assemblée générale, assure l'entière gestion de la garderie, et les monitrices-eurs sont consulté-e-s par le biais de leur représentant-e au conseil d'administration.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

L'assemblée générale est composée des parent-e-s. Les travailleuses-eurs y ont droit de parole, mais pas le droit de vote. L'assemblée générale élit un conseil d'administration qui assume la gestion de la garderie.

LES COMITÉS

- Aucun comité n'est décisionnel.
- Le comité des relations de travail est composé de 2 syndiqué-e-s et 2 parent-e-s membres du conseil d'administration.
- Le comité d'embauche est composé de 3 parent-e-s et de la responsable.
- Le comité de pédagogie est composé de 2 éducatrices-eurs et 2 parent-e-s.
- Les rencontres de ce comité se font sur les heures de travail. Ce comité élabore les thèmes pédagogiques.

LES ÉDUCATRICES

Suite à une décision du conseil d'administration, les éducatrices n'ont pas le droit d'utiliser les services de la garderie pour leurs enfants. Lors de la période de probation, le conseil d'administration évalue l'éducatrice à l'aide d'une grille. Par la suite, la directrice procède à une co-évaluation avec l'éducatrice, à l'aide d'une grille. S'il y a un problème, on en réfère au conseil d'administration.

LES PARENT-E-S

Les rencontres parent-e-s/travailleuses-eurs se font sur le temps de travail, et des rencontres sont prévues le soir sur les grands thèmes.

FONCTIONNEMENT

Le fonctionnement est basé sur la confiance et la collaboration, et le climat actuel est bon.

Discussion

Q- Une intervention de la salle souligne son étonnement au fait qu'une éducatrice ne puisse utiliser le service de la garderie.

R- *Cette décision du conseil d'administration vise à ne pas nuire à l'éducatrice dans son travail.*

Q- On s'étonne également que les travailleuses-eurs n'aient pas de pouvoir dans plusieurs instances.

Q- La salle pose des questions au suiet des congédiements

R- *Un conseil d'administration peut prendre des décisions pour la bonne gestion d'une entreprise*
Q- Certaines personnes de la salle se demandent si une relation de confiance peut exister lorsque les travailleuses-eurs n'ont droit de vote à aucune instance.
R- *Selon l'O.S.G.E., le conseil d'administration d'une garderie doit être géré par les parent-e-s, et les travailleuses-eurs y participent par le biais de leur délégué-e.*

Garderie Rhéa

Il s'agit d'une garderie de Montréal, mise sur pied en 1980. Cette garderie a un permis de 60 enfants, et embauche 12 travailleuses-eurs plein temps et 3 travailleuses-eurs à temps partiel. À l'heure actuelle, cette garderie vit une cogestion dite «de survie» à cause d'énormes problèmes financiers.

Il existe présentement une grande démobilisation et plusieurs vivent un épuisement, ce qui entraîne une mobilité tant au niveau du personnel qu'au niveau des différents comités. Il en découle donc une certaine désorganisation dans la structure, et ce manque de constance entraîne une impression de «toujours à recommencer».

La cogestion se veut une participation conjointe, où le pouvoir est partagé entre les travailleuses-eurs et les parent-e-s, en vue de contrôler le service. Cependant, le faible taux de participation entraîne une surcharge en terme de temps et d'énergies pour qui s'implique.

Initialement, une structure de comités décisionnels assurait cette cogestion, mais suite au manque de participation, le pouvoir formel est passé aux mains du conseil d'administration.

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Le conseil d'administration est composé de 6 parent-e-s et 3 travailleuses-eurs élus en assemblée générale. Cependant, les changements fréquents des membres entraînent des changements d'orientations et contribuent à la démobilisation.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

L'assemblée générale est composée de l'ensemble des parents et des travailleuses-eurs. L'assemblée générale est souveraine, et détermine les orientations de la garderie.

RELATIONS DE TRAVAIL

Les relations entre travailleuses-eurs semblent tendues. L'expérience versus la formation semble entraîner des tensions au sein de l'équipe des travailleuses-eurs. La diversité en termes d'âge, d'expérience, de formation et de valeurs éducatives peut contribuer à créer ce climat de conflit.

De plus, il semble que la syndicalisation ait entraîné des rapports de force entre travailleuses-eurs et parent-e-s et ait contribué à briser la communication. Dans quelle mesure les réunions entre travailleuses-eurs ne contribuent-elles pas à renforcir un rapport de force face aux parent-e-s? D'ailleurs, la place du parent est très complexe : Est-il le «boss»? Quels sont les pouvoirs de chacun? Comment participer? La structure est plus ou moins efficace pour la place du parent.

Période de questions

Différentes interventions de la salle soulignent la difficulté à gérer sans argent et relient à un problème de financement le type de problèmes vécus à cette garderie comme dans bien d'autres. Quelques interventions de la salle soulignent également qu'il est bien peu question du bien-être de l'enfant dans toutes les discussions de l'après-midi.

Synthèse et intervention de M. Claude Tremblay

«État de la situation des relations de travail en garderie au Québec»

MODÈLES DE GESTION

Il existe des modèles de gestion variés dans les garderies au Québec, et cette grande diversité peut s'expliquer du fait que la Loi 77, en vigueur depuis 1979, n'indique aucun modèle de gestion de base. La seule consigne précise consiste à se doter d'un conseil d'administration composé majoritairement de parents. Donc, les modèles de gestion diversifiés que l'on retrouve dans les garderies du Québec répondent aux besoins du milieu, et sont en fait le reflet de notre société.

RELATIONS DE TRAVAIL

Une particularité existe au niveau des relations de travail dans les garderies : il n'y a pas de partie patronale. En effet, les négociations se font à livres ouverts, et il y a une absence de ressources financières. Il s'agit d'une volonté conjointe, entre les parent-e-s, les travailleuses-eurs et la-le directrice-eur.

CONDITIONS DE RÉUSSITE

Certaines conditions de base sont essentielles pour la réussite des relations de travail :

- fixer des objectifs communs;
- se doter d'une structure claire au niveau des pouvoirs et responsabilités de chacun-e;
- assurer une direction démocratique et s'il y a centralisation des pouvoirs, s'assurer que l'autorité est acceptée;
- sélectionner des personnes compétentes au niveau des éducatrices-eurs et en accord avec le modèle de gestion;
- veiller à établir un climat de confiance et de respect où les relations humaines sont de qualité.

Une des grandes contraintes demeure que les salaires sont peu élevés en fonction des compétences des éducatrices-eurs.

Discussion générale

Q- On demande, à la garderie Lafontaine, si la structure cogestionnaire qu'ils appliquent ne nécessite pas une trop grande implication ou des problèmes de participation de parent-e-s et travailleuses-eurs.

R- *Voilà bientôt 15 ans que la cogestion se vit à la garderie Lafontaine, et c'est un choix que nous avons fait. La structure de participation peut sembler lourde, mais on s'est assuré de mettre en place des mécanismes facilitant la participation, i.e. réunions d'intégration des nouveaux parent-e-s informant ces derniers du fonctionnement de la garderie, heures de réunions ainsi que services offerts lors de ces réunions (soupers et garderie sur place), calendrier de réunions permettant aux parents de n'avoir en moyenne pas plus d'une réunion par mois. Et dans les faits, la participation est assez grande.*

FORMATION

On souligne que les exigences de l'O.S.G.E. en matière de formation pour les éducatrices-eurs en garderie entraînent un essoufflement et une tâche supplémentaire très lourde.

CHARGE DE TRAVAIL

Plusieurs soulignent l'énorme tâche des éducatrices-eurs, le haut niveau de compétence en fonction de revenus très faibles.

FINANCEMENT

Pour plusieurs intervenant-e-s des garderies, le problème du financement des garderies est le problème central. Le financement inadéquat entraîne de mauvaises conditions salariales, nécessite une grande polyvalence de la part des travailleuses-eurs (participation à de nombreux comités, corvées...). Une sensation d'épuisement et de non reconnaissance est ressenti par plusieurs travailleuses-eurs de garderie. On souligne que les garderies sont une nécessité sociale, et on déplore que, l'O.S.G.E. ne subventionne pas adéquatement le réseau, exige un niveau de formation et de compétence de plus en plus élevé sans pour autant assurer des conditions salariales équitables. La non-reconnaissance du droit des femmes et des enfants aux garderies impose une lutte constante pour le droit à un réseau de garderies de qualité. On invite les travailleuses-eurs de l'O.S.G.E. à venir voir ce qui se passe dans les garderies.

PARENTS

Entendre le point de vue de parent-e-s, tant sur le panel que dans la salle, a été apprécié. Connaître leurs inquiétudes, difficultés et également leur satisfaction à s'impliquer dans leur garderie, est un aspect nouveau et intéressant de cette rencontre.

L'ENFANT MALADE EN GARDERIE

Mme Élizabeth Pelletier-Grandbois
RESPONSABLE
Garderie du Bas-du-Fleuve.

Le personnel de garderie et les parents connaissent les problèmes reliés à la maladie de l'enfant. Les uns comme les autres ont mis à ce jour peu d'énergie à solutionner ces problèmes et cela se comprend assez facilement quand on sait que les gestionnaires de garderies ont d'autres priorités à l'ordre du jour, lesquelles priorités ont maintes fois quelque chose à voir avec le financement.

Gérer un service de garde pour enfants sains ne va pas sans difficultés, en gérer un pour enfants malades surajoute aux problèmes. Tout le monde en est conscient. Dans l'optique d'améliorer la qualité des services de garde pour les enfants et dans un souci de répondre aux besoins des parents qui ont à faire garder un enfant malade, nous nous devons de poursuivre la réflexion sur cette problématique.

Quelques garderies, à notre connaissance, ont mené ou mènent actuellement des projets dont le but est d'offrir des services de garde adaptés aux enfants malades et à leurs parents. Avant d'aborder ces projets, voyons quels sont les besoins des enfants malades, quelles sont les contraintes des parents et enfin quelles sont les limites des garderies.

Les besoins de l'enfant malade

Nous nous limiterons ici à énumérer les besoins de l'enfant malade dont on peut s'occuper à la maison ou à la garderie. Les besoins de l'enfant hospitalisé, opéré ou examiné ne fera pas l'objet de notre atelier, puisque ces enfants requièrent des soins et des procédures spécifiques à leur état. De nombreux volumes en nursing pédiatrique traitent de ces besoins particuliers. Donc, de façon générale, l'enfant malade a besoin :

1. de repos;
2. d'activités calmes, de loisir;
3. de certaines conditions physiques nécessaires à son confort : telles que vêtement approprié, position adéquate, aération suffisante...;
4. de soins spécifiques à son rétablissement (faire baisser la fièvre, administrer des médicaments, diète s'il y a lieu, isolation, etc.);
5. besoin de personnalisation des soins, car dans cette période, il traverse une phase de régression. Un lien particulièrement chaleureux est nécessaire. Les parents en sont conscients; c'est pourquoi, à défaut de s'occuper eux-mêmes de l'enfant malade, ce dernier est toujours, d'après l'enquête que nous avons effectuée, gardé par une personne connue de lui;
6. l'enfant apprécie la proximité de l'adulte, sa disponibilité. Une séparation sera peut-être perçue comme un abandon. Donc on doit s'interroger face à l'isolation de l'enfant et aux conditions dans lesquelles elle a lieu.

Les contraintes des parents

Faisons une petite mise en situation. Il est 7 heures du matin; vous découvrez votre enfant fiévreux et couvert de boutons. Il n'est pas en forme et ça se comprend; il ne veut pas déjeuner. L'heure avance, et il faut trouver une solution. Vous avez le choix de rester avec lui à la maison, de l'envoyer à son endroit de garde habituel, de le reconduire chez un voisin, un ami ou un parent, ou encore de le faire garder chez vous par quelqu'un de votre connaissance.

Examinons chacun des choix qui s'offrent aux parents :

RESTER À LA MAISON AVEC L'ENFANT

L'idéal serait que le parent puisse demeurer avec son enfant malade : il pourrait s'occuper de lui donner les soins nécessaires, effectuer une visite chez le médecin, etc. Mais à l'heure actuelle, aucun groupe de travailleurs québécois ne bénéficie de congés parentaux spécifiques à la maladie de leurs enfants, ce principe n'étant même pas encore reconnu. Cependant, certains bénéficient de congés personnels et d'autres, qui pour des cas non prévus et urgents peuvent demander l'autorisation à leur supérieur pour s'absenter du travail. Quelques pas ont donc été faits. D'autres plus chanceux bénéficient de souplesse dans leur organisation professionnelle ou scolaire et peuvent par conséquent s'occuper de l'enfant malade.

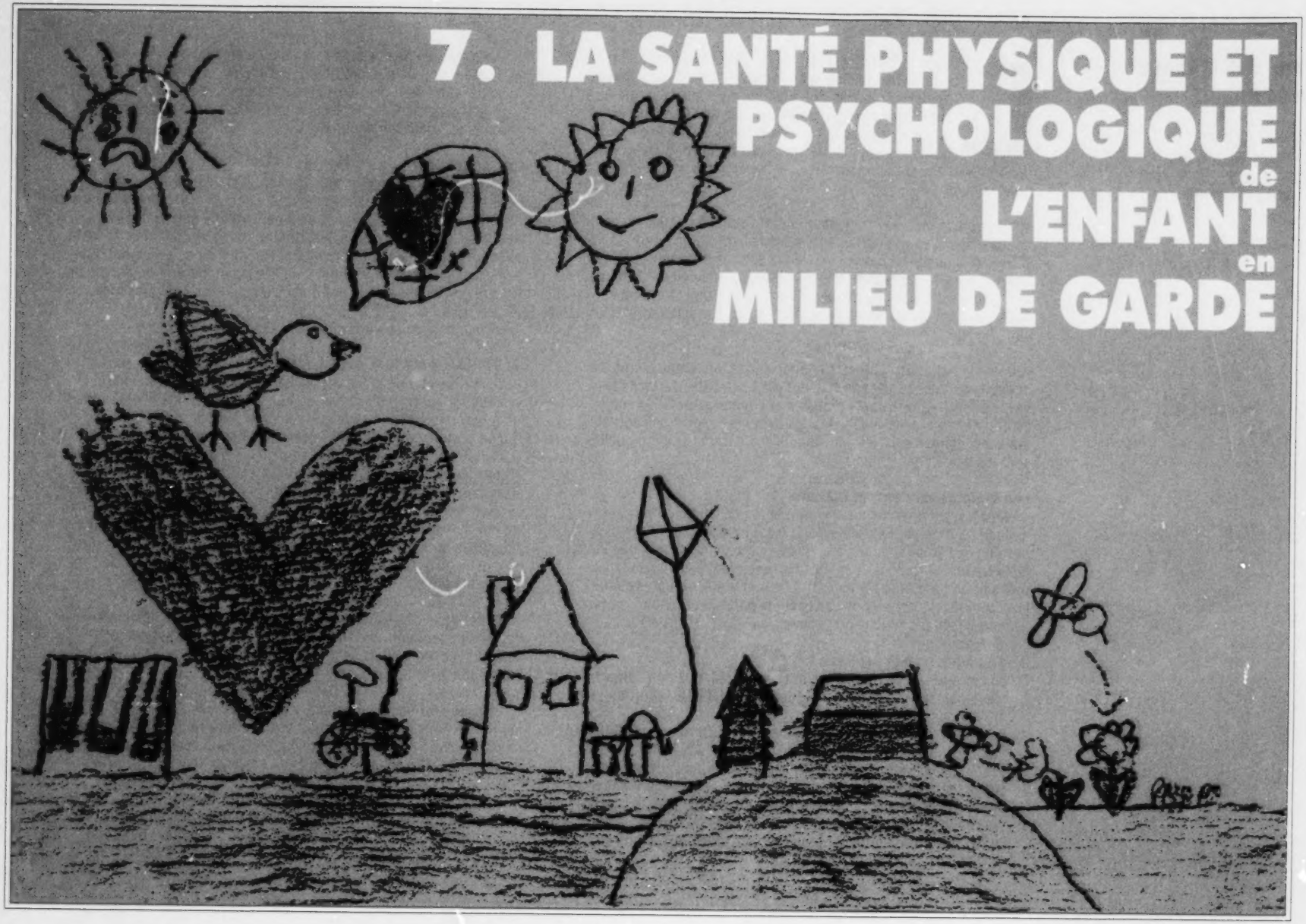
Dans le cas des travailleurs non syndiqués, le fait de demeurer à la maison peut entraîner une perte de salaire ou d'avantages sociaux, ce qui incitera le parent à trouver un mode de garde approprié à l'enfant malade.

L'enquête préalable que nous avons effectuée en avril 1983, indiquait que dans le cas des maladies contagieuses, 58.6% des parents restaient avec l'enfant à la maison; dans les cas non contagieux seulement 35.7% optaient pour cette solution.

RECONDUIRE L'ENFANT QUAND MÊME À LA GARDERIE

Nous comprenons que dans le cas de maladies contagieuses, cette solution comporte trop de risques de contagion. De toute

7. LA SANTÉ PHYSIQUE ET PSYCHOLOGIQUE de L'ENFANT en MILIEU DE GARDE



RACHEL PROULX-ESKANAZI, 6 ANS

façon, les garderies se doivent de refuser ces enfants contagieux à moins de posséder le personnel supplémentaire et les locaux nécessaires. Nous ne connaissons pas à date de tels privilégiés.

Pour les maladies non contagieuses, cette solution est envisageable : 44.3% des parents optent pour cette solution d'après notre enquête. Cependant, il faut avouer que la frontière entre contagieux et non contagieux est loin d'être bien tracée. Pensons aux diarrhée, rhume, otite, etc. À long terme, on peut donc se demander si l'acceptation d'enfants supposément non contagieux a des répercussions néfastes sur la fréquentation de la garderie, sur l'état de santé général des enfants, sur le rétablissement de l'enfant concerné.

RECONDUIRE L'ENFANT CHEZ UN AMI, PARENT, VOISIN

Ici tous les parents peuvent-ils compter sur un ami, voisin ou parent? La mobilité géographique, le manque de relations suivies avec les voisins et la dispersion des familles rendent difficile l'établissement d'un réseau de solidarité et d'entraide utile lors de situation urgente (par exemple le cas qui nous concerne, la garde d'enfants malades).

FAIRE GARDER L'ENFANT CHEZ SOI PAR QUELQU'UN DE SA CONNAISSANCE

On retrouve ici les mêmes difficultés qu'au choix précédent, en terme d'absence de réseau d'entraide. Même si cette solution est bénéfique pour l'enfant à cause de la non-obligation de le sortir de la maison, c'est une solution à laquelle recourt le parent en 3e choix, dans le cas de maladies contagieuses et en 4e choix lors de maladies non contagieuses, le 2e choix préféré étant de reconduire l'enfant chez un parent.

Nous venons de voir qu'il n'y a pas d'alternative idéale à offrir, et pour l'enfant, et pour les parents. Qui plus est, selon la solution choisie, des dépenses financières supplémentaires s'ajouteront, que ce soit au niveau de la perte de salaire ou d'avantages sociaux ou que ce soit au niveau du coût de garde pour un service de garde parallèle à celui de la garderie où bien souvent un contrat de service lie parents et service de garde.

Les limites des garderies

Actuellement les garderies n'ont pas les budgets nécessaires pour organiser un service pour enfants malades, ni les ressources humaines pour le gérer, à moins bien sûr que l'on ne s'appuie sur le bénévolat.

On assiste donc, lorsque l'enfant est contagieux, à son refus à la garderie, à moins que celle-ci ne bénéficie de personnel supplémentaire et de locaux adéquats. Si l'enfant n'est pas contagieux, bien souvent il intégrera son groupe normal, mais avec les risques de contagion que l'on connaît et des chances d'un rétablissement moins rapide dû au bruit, à l'obligation de se conformer à l'horaire de la majorité, au manque de sommeil, à la journée trop longue (au moins 10 heures), etc. Pour l'éducatrice, la présence de l'enfant malade représente une augmentation de sa tâche et une moins grande disponibilité pour les autres enfants du groupe.

Également, contrairement à ce qui se passe en France, par exemple, il n'y a pas de visite systématique des garderies par un médecin et/ou une infirmière qui pourrait alors examiner l'enfant malade, et poser un diagnostic. Bien sûr quelques C.L.S.C. s'impliquent déjà à ce niveau mais pas de façon généralisée pour la province et bien souvent, sur demande seulement des services de garde.

Expériences étrangères

EN FRANCE

L'enfant légèrement malade dont la mère travaille se retrouve le plus souvent à la crèche ou en placement familial.

À LA CRÈCHE : (établissement chargé de garder des enfants de moins de 3 ans, bien portants et dont la mère travaille).

Le docteur M. Soulé soulève ici les mêmes interrogations que nous avons à l'égard des garderies, à savoir la nécessité pour la crèche d'avoir une structure particulière : «organisation d'une infirmerie avec un personnel spécialement affecté à ce service (...) visite quotidienne du médecin à la crèche et possibilité pour ce dernier d'effectuer éventuellement des prescriptions thérapeutiques.» (Soulé, 1981)

PLACEMENT FAMILIAL : (celui-ci est constitué par le placement journalier, hebdomadaire ou permanent d'un enfant dans une famille autre que la sienne. Ce placement peut être libre et choisi par la famille : on le dit alors inorganisé. S'il est soumis à l'autorisation et au contrôle des Services de protection maternelle et infantile, on parle de gardiennes agréées. Pour ce service, les points positifs sont :

- plus de souplesse que la crèche;
- les gardiennes acceptent même que l'enfant reste au domicile pendant quelques jours.

Les points négatifs sont :

- les gardiennes refusent d'accepter l'enfant malade car elles crai-

gnent la contagion pour les autres enfants dont elles ont la garde;
- les gardiennes redoutent un surcroît de travail et de ne pouvoir s'absenter du domicile;
- la surveillance médicale moins bien assurée qu'à la crèche;
- comme dans les crèches, il y a crainte de la mère de transporter l'enfant malade du domicile au placement familial.

Il existe aussi l'ASSOCIATION DES GRANDS-MÈRES OCCASIONNELLES. Ce service existe dans quelques villes françaises : Paris, Nice, Lille (c'est une association de grands-mères bénévoles qui se rendent au domicile de l'enfant malade dans le but de dépanner la famille) (Ribeyron, 1980). La principale lacune de ce service réside dans son caractère bénévole :
- la totalité des demandes peut-elle être satisfaite?
- y a-t-il instabilité au niveau des grands-mères?
- si oui, cela est-il néfaste pour l'enfant?

À l'instar d'autres pays, la France ne semble pas opter pour le système des auxiliaires médicales ou familiales qui se rendent au domicile et cela à cause des raisons suivantes :
- les auxiliaires sont inconnues de l'enfant;
- système plus coûteux que les mesures qui accorderaient congé à la mère, car en plus de payer l'auxiliaire, il y a les coûts d'administration du service.

Nous venons de voir les services qui existent en France pour l'enfant légèrement malade. Pour celui qui est très affecté, il existe plusieurs sortes de placements médicaux (tels que les pouponnières à caractère sanitaire, les pouponnières spécialisées pour affections chroniques respiratoires, les préventoriums, etc.). Nous n'en parlerons pas ici, cela dépassant l'objet de l'atelier.

Nous mentionnerons seulement le système de l'hospitalisation à domicile «qui existe pour les maladies chroniques sévères, mais dont on prétend que le rôle pourrait s'étendre à toute une catégorie de nourrissons et de jeunes enfants atteints d'affections plus banales mais chez lesquels les conditions d'environnement paraissent avoir joué un rôle important dans le déclenchement de la maladie.» (Soulé, 1981)

EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE ALLEMANDE

Il existe de nombreuses mesures sociales dont celles autorisant la mère, parent unique, à s'absenter du travail pour prendre soin d'un enfant malade pendant 4 semaines pour 1 enfant unique, 6 semaines / 2 enfants, 8 semaines / 3 enfants et 10 semaines / 4 enfants, en recevant 50% de son salaire. Pour les femmes mariées, la même mesure s'applique sauf sans recevoir un salaire.

EN SUÈDE

Selon les statistiques suédoises, 25 jours maladie / enfant / an. Parmi les principales mesures nous retenons :
- La loi sur l'assurance accorde 60 jours de congé dans les cas spéciaux pour qu'un parent puisse s'occuper de l'enfant malade (le soigner chez lui, aller à l'hôpital, chez le dentiste...);
- Lorsqu'un enfant est trop malade pour aller en garderie et qu'aucun des parents n'est disponible pour rester à la maison, la famille peut avoir sur demande, un service de garde à domicile dont les coûts sont défrayés par la municipalité. C'est le service des «mamans d'un jour». (Smith, 1975)

AU DANEMARK

À Copenhague, le parent peut bénéficier en cas de maladie de l'enfant, d'une journée de congé pour «faire des arrangements» concernant la garde de l'enfant. (Smith, 1975)

Les expériences québécoises

Nous vous présenterons ici le projet de la Garderie du Bas du Fleuve à Rimouski : «*Service de garde à domicile pour enfants malades fréquentant un service de garde en garderie*».

ORIGINE

Le projet fut rendu possible grâce à une subvention du gouvernement fédéral (Programme Relais) de l'ordre de $28,050,00 ce qui permit de jeter les bases de fonctionnement d'un secrétariat composé d'une coordonnatrice et de 6 gardiennes principalement affectées à la garde à domicile. Durée du projet et clientèle*; Formation de gardienne*; Mécanisme de familiarisation enfants vs gardienne*; Coût du service*; Activités parallèles*.
**RÉF. Rapport d'évaluation du projet «Service de garde à domicile pour enfants malades»*

RÉSULTATS
- La demande de service était en moyenne de 1.5 par jour.
- Ce sont surtout les familles du centre-ville qui ont bénéficié du service.
- Lors de l'expérimentation du projet nous nous sommes aperçus que toutes proportions gardées, la demande de service était

deux fois plus forte pour les 0-18 mois que pour l'ensemble des autres catégories d'âge.

- Également, nous nous sommes aperçus que les maladies pour lesquelles les enfants ont bénéficié du service de garde ont été dans la majorité des cas reliées à la grippe, toux ou rhume, suivi de 2 maladies contagieuses (scarlatine et varicelle). Les autres maladies étaient asthme, diarrhée, gastro-entérite, maux de gorge, etc.

RECOMMANDATION

- L'expérience et les résultats du projet nous ont orientés vers la recommandation suivante : la meilleure façon d'assurer l'existence d'un service de garde à domicile serait de l'intégrer à une agence de famille de garde dont la responsable aurait la possibilité de se rendre au domicile de l'enfant malade.

Avantages de la solution mise de l'avant

Bien que nouvelle et non conforme à la loi 77, cette solution comporte maints avantages.

1. Les problèmes de financement soulevés par l'existence d'un secrétariat à temps partiel se trouvent éliminés du fait que le service bénéficierait de l'infrastructure requise pour l'agence qui elle, est subventionnée à raison de $2.50 par jour / place ou permis.
2. Les problèmes d'accessibilité au service par les familles à faible revenu se trouveraient en partie résolus du fait que les parents fréquentant une famille accréditée par l'agence pourraient bénéficier du programme d'aide financière pour enfant en garde ($10.00 / jour / enfant, maximum). Quant aux autres parents, le coût de garde serait un peu plus élevé que ce qu'il en coûte à la garderie à cause de la prise en charge du transport de la gardienne, s'il y a lieu.
3. Toutes les activités nécessaires au bon fonctionnement d'un service de garde à domicile pour enfants malades (i.e. recrutement par quartier et/ou municipalité, évaluation, formation, etc.) seraient de même nature que celles que l'on retrouve dans une agence de famille de garde. Il n'y aurait donc pas de difficulté à maintenir ces activités sans lesquelles la survie du service serait menacée.
4. Les gardiennes qui se rendraient à domicile bénéficieraient du même statut que celles qui recevraient des enfants à leur domicile et seraient aussi rémunérées, ce qui nous apparait nettement plus avantageux que le «bénévolat que l'on fait en attendant un travail». Qui plus est, des activités de familiarisation telles que mises en place par ce projet pourraient continuer à subsister créant ainsi des liens entre garderies et familles de garde.
5. Les parents seraient confiants face à un tel service intégré à une agence de famille de garde accréditée. L'utilisation du service serait amenée à connaître une cote de popularité grandissante.
6. L'enfant malade n'aurait pas besoin de sortir de son domicile.

Désavantages de la solution mise de l'avant

1. Pour permettre à la personne responsable d'un service de garde en milieu familial de se rendre au domicile de l'enfant, il faudrait apporter des changements à la définition du Service de garde en milieu familial tel qu'il en est fait mention dans la loi 77. Une demande en ce sens a déjà été acheminée à l'agente de liaison pour les agences de famille de garde.
2. Si l'agence de famille de garde ne parvient pas à recruter des gardiens(nes) par municipalité et par quartier, les familles monoparentales ne pourront pas aller chercher la gardienne sans sortir l'enfant de chez lui. Il se pourrait alors qu'elles ne recourrent au service qu'en dernier ressort.
3. L'instauration d'un service de garde à domicile supposerait au préalable l'existence d'une agence de famille de garde dans la communauté. Le nombre de places réservées au service à domicile serait, quant à lui, déterminé d'après la clientèle globale des enfants gardés dans la dite communauté. En milieu urbain on devrait donc disposer de plus de places pour la garde à domicile qu'en milieu rural.

Conclusion

Travaillant en garderie depuis bientôt 9 ans, je reste convaincue qu'il y a place pour l'amélioration de la qualité de vie de l'enfant qui fréquente la garderie. Cette qualité de vie ne touche pas seulement son développement intellectuel, moteur, social, affectif et moral. Avec une moyenne de 9 à 10 heures par jour / enfant / en garderie, il y a tout lieu de croire que le développement physique, avec tout ce que cela suppose de soins, a lui aussi toute son importance.

Le fait de se pencher aujourd'hui ensemble sur la problématique posée par l'enfant malade en garderie, me semble une autre étape dans notre démarche visant à doter les familles, de services de garde qui répondent à leurs besoins et à ceux de leurs enfants ●

BIBLIOGRAPHIE

COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE DU QUÉBEC, *Avis sur les services de garde*. Ministère des Affaires sociales. Québec, 1982, 102p.
HJARTARSON, FREIDA, *La garde de jour dans les pays scandinaves :* Dane-

mark, Norvège et Suède. Garde de jour : autres pays. Centre national d'information sur la garde de jour. Santé et Bien-être social. Ottawa, 1975.
RIBEYRON, MARIE-THÉRÈSE, *Les grands-mères occasionnelles, ces bénévoles*. Perspectives, 22 mars 1980.
SMITH, KATHLEEN, *La garde de jour à Copenhague*. Autres pays. Centre national d'information sur la garde de jour. Santé et Bien-être social. Ottawa, 1975.
SOULÉ, MICHEL, *Les modes de garde des enfants de 0 à 3 ans*. Cahier de recommandations. Les éditions ESF. Paris, 1981, 125p.

INFECTION CONTROL IN DAY CARE CENTERS, WHAT CAN DAY CARE STAFF DO TO HELP?

Mme Ellen Unkrig Staton
COORDINATOR
Garderie de l'hôpital Royal-Victoria.

The health and safety of children in day care centres has become a growing concern for parents, caregivers, health professionals, and the public. With an increasing number of working mothers day care has become one of the options for child care. Questions are being raised as to the risks involved in the spread of infection in group child care. The controversial issues have stimulated studies into the spread of diseases in day care centres. The article «Child Care and Disease : What is the link?» by Earline D. Kendall[1] is a review of the current research in the United States. From conclusions of research recommendations for practice have been made to help reduce the risks in group child care.

Our workshop is based on these recommendations as well as those from «Des enfants gardés ... en santé» a health guide put out by Office des services de garde à l'enfance, and those from the infection control department in the hospital where our day care is located. We will take a few minutes to look at a few of the common diseases and how they are transmitted. By seeing the ways these diseases are spread we can understand the purpose of these recommendations.* By following these recommendations we can make the day care environment healthier and safer.

Colds
- probably first on the list
- infants and toddlers in the oral stage are more susceptible
- transmitted orally either by direct contact or indirectly by airborne particles
- even the saliva and nasal secretions of a healthy person contain micro-organisms that are capable of causing infection, so proper nose-wiping and handwashing is important at all times.

Influenzae Type B
- common organism probably responsible for many of the middle ear infections seen in young children
- also leading cause of meningitis in this age group
- highly contagious
- spread by respiratory route
- treated by antibiotics

Diarrhea
- could be caused from an irritation, a food allergy or a viral, bacterial or parasitic infection.
- acute infectious diarrhea lasts 24-28 hours.
- different organisms can be more serious.
- transmitted by the fecal-oral route.
- all age groups can be affected, again a higher rate in children under two.
- the child should be isolated from other children, taken home until free from diarrhea or the cause known and treated.
- proper handwashing and disinfecting of the diaper changing table is most important.

Hepatitis A
- viral disease that infects the liver.
- again spread by the fecal-oral route so the incidence is higher in children under 2 and among those in contact with children in diapers.
- the problem is that children often show no symptoms during the period of infectivity and it is the parents and staff who are more seriously affected.
- this is the reason for establishing «clean» and 'dirty' areas.

When we see the pathways of transmission we can see how we can break the cycle and the spread of infection by handwashing, disinfection, correct disposal of wastes and proper handling of food.

Recommendations for practice from «child care and disease : what is the link?»
HANDWASHING
- according to «Des enfants gardés ... en santé», washing hands has decreased certain infectious diseases by 50% in day cares.
- hands are primarily responsible for transmitting infections.

When the Staff should wash their hands :

- on arriving at the day care
- before and after meals and preparing food
- before and after changing diapers or helping a child to the toilet.
- after coughing, blowing nose, smoking

When the children should wash their hands

- before and after meals
- after toileting
- after playing outside
- after sand play. The sink should be a good height for children within easy reach of the taps, liquid soap and paper towels. There should be a garbage can beside the sink.
- any household liquid soap is satisfactory but in periods of infectious diseases and epidemics an antiseptic soap such as proviodine or hibilaine is recommended.
- The children should be taught proper handwashing techniques, rubbing hands together to make a lather and rinsing well before drying.
- for infants who drool when they eat or drink and suck their hands, it is necessary to wash their faces and hands several times a day. Each baby should have his/her own facecloth. We hang them up on the wall above the sink under each child's name so they are in easy reach at feeding times. They are changed as necessary.

- We have posted our toileting/diapering and feeding routines in the appropriate areas so they can be easily seen by staff, parents, students and substitutes who are not familiar with the routines.
- The infant and toddler room uses the toilet adapter and stepstool but the two, four and five year old rooms have 'child' size toilets.
- Children should be discouraged from bringing toys to the bathroom.
- reinforce proper handwashing after toileting.
- Here too, the infection control department from our hospital recommends the establishment of 'dirty' and 'clean' areas.
- for hygienic reasons toys and personal objects are not allowed at the table.
- the children should be discouraged from exchanging food, ustensils or glasses.
- food should not be taken from the floor, and the floor should be kept swept.
- each child has his or her own placemat of paper towel that can be discarded after each meal.
- the tables in the older rooms are disinfected after meals and activities.
- the tables and high chair trays in the infant/toddler room are cleansed with soap and water because the food often lands directly on the table before it goes in the mouth of children learning to feed themselves.

- Diapering increases risks of contamination so careful attention must be paid to handwashing and disinfecting.
- The changing table should have a washable surface.
- Ideally the diapering table should be cleansed with the solution of bleach and water after each change. We routinely do it once or twice a day and always after a child has had diarrhea or a loose bowel movement.
- Above the changing table or within reach should be each child's own cubby that contains their own towel, facecloths, diapers and cream.
- The child should be changed on his/her own towell.
- The washcloths used to wipe the child should be rinsed and put back in their own cubbies.
- We wash our hands with hibitaine after each change.
- Since disinfectant soaps can dry hands we keep a bottle of cream by the sink.
- There should be a separate garbage can with a lid for diapers with disposible plastic bags that can be taken to the main garbage can when necessary.

- Because of the recommendation from Research in Review we have started to turn the taps off with paper.
- It is difficult during the toilet-training years to have all two years old or all three years old out of diapers at the same time but as much as possible the children are trained in the two years old room and are well out of diapers by the time they get to the three years old room.
- The hospital gives us 9.6 sick days per year.
- The infection control board of the hospital recommends that a pediatrician be appointed to take responsibility of overseeing all medical aspects concerning the centre, his/her functions include examining children when necessary, writing up protocols. There is a CLSC nurse who reviews the medical parts of the children's applications and the immunizations. The staff are also required to have pre-employment and annual physicals and up to date immunizations.

Other recommendations include

- Cribs be spaced 3 feet apart. In most sleeprooms this is not practical. Ideally they should be far enough apart that the children cannot touch each other. L'Office requires that for infants there be a separate sleeproom and playroom and that older children have their own washable mats for sleeping with their names marked on them. The sheets should be washed once a week and the bed linen should be kept in the children's own buckets.
- Infection Control recommends that floors, furniture and counters be cleaned daily because dust can carry bacteria about.
- Toys that are mouthed by infants should be cleaned with soap and water before handing over to another infant. The toys that are on the smaller shelves that the children reach are washed weekly with soap and water. A few times a year the toys are put through the diswasher.
- Infection Control discouraged the use of sand and water play tables but we have taken precautions to make them safer by changing the water daily and keeping the sand covered when not in use. Proper handwashing must follow these activities.
- Animals are not allowed, except for fish.
- They recommend the establishment of a quiet are or «sick bay» for children who injure themselves or become ill. We use the Director's office that is quiet and away from the other children. We bring in the child's bed to make them more confortable. The first aid supplies are kept in the office and all emergency procedures are posted. The staff is trained in first aid, and have all taken the heart saver baby course.
- Parents are to be informed not to bring the child to the centre if noted to have «flu», undiagnosed rash, fever, diarrhea, jaundice, or any childhood diseases, lice, impetigo, «ringworm». These children must be successfully treated before being allowed to return to centre. Because our day care centre is located in a hospital there are regulations particular to this institution and the prevention of disease spreading.
- We are to ensure that there is no cross ventilation or open ventilation ducts between the day care centre and the rest of the hospital. L'Office requires that we have windows that open in each room to provide ventilation within the day care. They recommend a temperature of no lower than 68°. We have cold air humidifiers in the winter because the air in the classrooms is dry and becomes filled with bacteria and viruses from coughs and colds. It is a good idea when the children are out of the room in the winter to open the windows to change the air.
- To reduce the noise in nearby patient areas it is recommended that the outdoor play area be located at a distance from the hospital. The playground is between two pavillions of the hospital.
- Visits by hospital personnel and patients other than parents or workers involved directly in the centre must be discouraged. For the same reason parents who are food handlers should not visit the centre except to leave and pick-up their child. We are fortunate, perhaps spoiled, to be located in an institution that makes such services as laundry, housekeeping and meals available to us.

HOUSEKEEPING

- The floors are cleaned at the end of each day. The staff are responsible for keeping it swept in between times.
- The area rugs are vacuumed in the mornings.
- The garbage is collected daily.
- The sinks and toilets are cleaned once a day with a disinfectant.

FOOD SERVICES

- Fill orders for snack foods.
- The dietary department makes up a 1 month menu and the meals are brought from the kitchen. If these services are not available the children could bring their own lunches or the hiring of a cook could be discussed.
- The staff prepare and serve the food.
- We have a dishwasher, but if not available washing the dishes with a disinfectant and allowing them to air dry is an alternative.

LAUNDRY

The laundry service supplies us with laundry once a week including washcloths, towels, sheets and dirty laundry bags. If laundry is not available the parents will have to be responsible for their owr child.

Washcloths - they could bring a supply of washcloths for their child's face and diaper changes. If it is not practical perhaps they could bring 1 or 2 a week for faces and the staff could use wetones or soft paper towels for diaper changes. The washcloths used to wipe the tables could be supplied by the day care and taken home by a staff member to be washed. Jay cloths would be ideal as they are disposable.

TOWELS

Towels are used to wipe up spills in all rooms but paper towels would serve the purpose. Towels are used mostly for diaper changing, in which case you could ask parents to bring each child his or her own towel from home. If this is not convenient the staff could use a roll of paper towels, or a roll of paper used in doctors' offices for examining tables. Other day care centres have used computer print out sheets.

SHEETS

The sheets are changed on all cribs and beds once a week. The parents could supply their child with a clean one each week.

1. KENDALL, EARLINE D. *Child care and disease : what is the link?* Young children vol. 38, no 5, July 1983, p. 68-77.

* During the workshop, slides representing the transmission of diseases were shown. These slides could not be reproduce here.

LES ENFANTS MALTRAITÉS, ABUSÉS, NÉGLIGÉS : COMMENT LES DÉPISTER EN GARDERIE?

Mme Célyne Muloin
DIRECTRICE GÉNÉRALE ADJOINTE
Parents anonymes du Québec

Parents Anonymes est un organisme privé sans but lucratif qui a comme principal objectif la prévention de la violence faite aux enfants. J'y travaille depuis plus de trois ans. Avant d'arriver à Parents Anonymes, j'ai été éducatrice en garderie. C'est donc un milieu que je connais pour m'y être impliquée pendant quelques années. C'est en voyant le sujet du présent colloque, soit la qualité de vie dans les services de garde, que j'ai pu faire une réflexion sur le rôle important des services de garde dans la prévention de la violence faite aux enfants.

Le problème des mauvais traitements faits aux enfants n'est pas nouveau, mais il est toujours actuel. Au Québec comme ailleurs, on compte chaque année un nombre croissant de cas d'enfants abusés ou négligés qui sont rapportés à la Direction de la protection de la jeunesse. Du 1er avril 1983 au 31 mars 1984, il y a eu 20,946 signalements de cas d'enfants ayant besoin de protection. Ce nombre déjà effarant ne représente qu'une partie de la situation réelle, car beaucoup de cas restent cachés. Beaucoup d'enfants subissent des formes de violence ou de négligence moins spectaculaires, mais tout aussi importantes.

L'abus verbal et l'abus émotionnel sont des formes de violence faite aux enfants peut-être encore plus répandues que l'abus physique et l'abus sexuel. De même les cas de négligence physique et de négligence émotionnelle ont chez l'enfant des effets tout aussi néfastes pour sa croissance.

Ces cas d'enfants abusés ou négligés traduisent un malaise chez plusieurs parents, et ce, peu importe leur provenance sociale et leur situation économique. C'est pourquoi il apparaît évident que le milieu des services de garde soit aussi en contact quotidien avec des enfants maltraités. Les éducatrices et éducateurs peuvent donc jouer un rôle considérable dans le domaine de la prévention.

Le métier de parent ne s'apprend pas à l'école. C'est un rôle socialement «valorisé», mais auquel peu d'entre nous sommes suffisamment préparés. D'ailleurs, y serions-nous préparés de longue date que nous pourrions encore constater combien la réalité dépasse souvent la théorie.

En effet, plein de facteurs extérieurs se conjugent parfois et font en sorte que les tensions s'accumulent et que l'enfant devient une source de stress de plus. Par exemple, une situation conjugale difficile, un problème dans un nouveau milieu de travail, des difficultés financières ne sont que quelques causes possibles de tension, et personne n'est à l'abri de ces contraintes. Survient alors une demande de l'enfant qui nous paraît exagérée ou un comportement qui nous dérange et notre trop plein de tension se déverse sur lui.

Les conséquences : un sentiment de culpabilité, le goût de démissionner de son métier de parent et souvent la perte d'estime de soi-même. Ces sentiments, au lieu de nous porter à aller chercher de l'aide, ont plus souvent l'effet contraire. Ils nous isolent, nous portent à nous refermer et à cacher à l'entourage notre détresse. Ne sommes-nous pas supposés nous épanouir dans la relation avec notre enfant? Ne devrions-nous pas être comblés et réjouis par ce contact? Cela devient donc encore plus difficile, socialement, de se confier. Le jugement de l'entourage renforce le sentiment de culpabilité.

C'est à ce stade que Parents Anonymes intervient. Nous offrons des services aux parents en difficulté. D'abord, une ligne d'écoute téléphonique où ils peuvent nous rejoindre sans frais de partout au Québec. Quelqu'un d'expérimenté prend alors le temps de parler avec eux, de les amener à décompresser, et de faire un premier tour de la situation qu'ils vivent. C'est souvent la première fois, lorsqu'un parent nous contacte, qu'il parle de sa détresse comme parent. Il apprend aussi, dans ce même appel, qu'il n'est pas seul à

ressentir cela, et qu'il existe des lieux pour en parler et se prendre en main, de même que des ressources pour améliorer sa situation.

Le parent peut alors se joindre à un groupe d'entraide Parents Anonymes. Il rencontrera d'autres parents qui, comme lui, ont fait preuve de courage et de force en voulant améliorer la relation avec leur enfant et travailler à leur mieux-être parental. Ils se donneront ensemble aide et support de façon très concrète. Pour faciliter leurs échanges, une personne-ressource assistera à chacune des rencontres.

Les résultats sont probants. On se rend compte que dans plusieurs cas, les abus majeurs cessent dès les premières rencontres. Le reste de la démarche avec Parents Anonymes consistera à intégrer de nouveaux modèles de communication et de relation avec les enfants, et d'identifier autour de soi des ressources supportantes. C'est là que le rôle des services de garde est important et l'attitude des éducatrices et éducateurs devient un atout dans la prévention de la violence faite aux enfants et le support aux parents.

J'aimerais vous raconter une situation que j'ai vécue lorsque je travaillais dans une garderie. Nous étions quatre éducatrices à la pouponnière de cette garderie. Parmi les poupons, un en particulier attirait notre attention. Il s'agissait de Johnatan, âgé de huit mois. Premier arrivé le matin, dès 6h30, dernier à repartir le soir, à 17h30. Il ne pleurait pas, ne souriait pas, avait de grands gestes saccadés et son corps était sans cesse tendu, même pendant son sommeil où il sursautait souvent.

Sa mère était seule, sans emploi et paraissait déprimée; elle parlait peu avec nous. Pendant la journée, nous tentions de stimuler Johnatan, de lui donner beaucoup de soins et d'attention car il paraissait en être privé de façon évidente. Nous jugions la mère comme étant négligente et n'ayant pas les aptitudes à s'occuper d'un enfant. Une travailleuse sociale venait régulièrement constater l'état de l'enfant. Nous espérions toutes qu'il soit placé dans un autre foyer. Toutes ces démarches avaient lieu à l'insu de la mère.

Aujourd'hui, quand je repense à cette situation, je me rends compte combien notre attitude était culpabilisante pour la mère. Au lieu de la supporter, de l'impliquer davantage dans l'éducation de son enfant, de lui fournir des moyens de se sentir bien avec lui, nous la jugions et ne faisions qu'augmenter son sentiment d'incompétence. Nous aurions pu avoir auprès d'elle un rôle important qui aurait eu des effets bénéfiques chez l'enfant. Mais je crois que nos propres peurs nous empêchaient d'ouvrir le sujet avec elle, et de l'aborder franchement. Notre insécurité nous confrontait : Avions-nous le droit de nous introduire dans sa vie privée? Est-ce qu'elle n'allait pas nous répondre que cela ne nous concernait pas et peut-être même retirer son enfant de la garderie? Jusqu'où pouvait et devait aller notre rôle? C'est à ces questions que nous tenterons de répondre dans la suite de l'atelier.

Mais ce qui demeure certain, c'est que les parents ont besoin de support dans leur rôle. Ils ont besoin de pouvoir compter sur des ressources en garderie, sur des éducatrices et éducateurs qualifiés-es qui leur permettent de s'aérer, de poursuivre leur quotidien. Ils ont peut-être aussi besoin de vous pour être à l'écoute de leurs difficultés comme parents. S'ils se sentent compris et respectés, ils n'en seront que plus enclins à s'améliorer et à améliorer la relation avec leurs enfants●

Mme Line Deschamps
TRAVAILLEUSE SOCIALE
Clinique de Protection de l'enfance
Hôpital Ste-Justine.

Les enfants que notre société contemporaine considère en besoin de protection sont victimes de mauvais traitements, soit par abus, soit par négligence. Ces abus, nous les retraçons sous forme de châtiments corporels et d'abus sexuels, tandis que la négligence se retrouve au plan physique, affectif, médical et, selon certains auteurs, au plan éducatif, institutionnel et communautaire.

Le sujet étant vaste à couvrir et ne disposant que d'une trentaine de minutes, je m'attarderai à cerner les mauvais traitements physiques, l'abus sexuel, la négligence physique, médicale et émotionnelle.

Ces formes de violence laissent des traces non seulement physiques, mais également émotionnelles, qui vont suivre l'enfant abusé tout au long de son existence. Un regard sur celles-ci éveillera en chacun de nous la conviction profonde qu'il ne faut plus nier cette réalité, mais développer des formes d'aide non seulement à l'endroit de ces enfants, mais également à l'endroit de leurs parents.

Vous êtes sans doute plus familiarisés avec le phénomène des mauvais traitements physiques, car la littérature et les médias en parlent beaucoup depuis une dizaine d'années. Tout comme la négligence physique, elle frappe l'oeil, tandis que la négligence émotionnelle est davantage difficile à cerner. J'en ferai donc une brève description et énumérerai quelques situations pour vous permettre de les reconnaître.

L'abus physique se définit comme toute marque de sévices corporels infligés volontairement par un parent ou un responsable de l'enfant pouvant compromettre la croissance, le développement et la vie même de l'enfant.

Ces blessures physiques sont de caractère non accidentel. Travaillant à la clinique de protection de l'enfance de l'hôpital Ste-Justine, je suis appelée à intervenir auprès d'enfants ayant subi des blessures physiques telles ecchymoses, marques de ceinture, fractures, brûlures ou lésions intra-craniennes. Vous retrouverez rarement ces enfants à vos garderies car l'incidence du mauvais traitement est suffisamment grave pour motiver une hospitalisation. Cependant, dans votre quotidien, vous êtes appelés à rencontrer des parents qui ne manifestent pas de gestes tendres et affectueux lorsqu'ils déposent ou retrouvent leurs enfants. Ils seront froids, bousculeront exagérément leur enfant dans les marches d'escaliers, crieront continuellement après l'enfant, ne respectant pas son rythme. Vous en verrez qui lèveront facilement la main, et iront jusqu'à donner une tape à l'enfant en vociférant qu'il n'est pas correct. En vous y arrêtant bien, vos propres observations vous permettraient d'allonger ma liste à l'infini.

Vous aurez tôt fait en garderie de dépister ces enfants, car ils présenteront un retard de langage, manifesteront un retard de croissance (moins grave cependant que chez les enfants négligés), auront des comportements agressifs ou autodestructeurs et même se mutileront quelquefois. Traiter des abus sexuels demanderait un temps de conférence aussi long que requiert notre présentation actuelle. Je m'en tiens donc à énumérer les formes d'abus sexuels faits aux enfants.

L'abus sexuel à l'égard des enfants prend des formes multiples. Il recouvre l'inceste, la personnification par des enfants d'objets sexuels à des fins commerciales dans la publicité ou les médias, l'exploitation des enfants dans la pornographie et la prostitution, l'exhibitionnisme, les attouchements et les pénétrations sous toutes ses formes.

Suite à ces agressions, les enfants souffrent de traumatismes physiques tels des lacérations vaginales et anales, des maladies transmises sexuellement. Des enfants vus à notre clinique de protection manifestent des troubles du sommeil, des pertes d'appétit, un arrêt de socialisation, un retrait des jeux de groupe, des peurs nocturnes et des cauchemars. Certains manifestent de l'agressivité à l'endroit de leur animal préféré, de la fratrie ou de leurs parents. À plus long terme, les conséquences sont aussi néfastes à l'adolescence qu'à l'âge adulte. Des problèmes de personnalité (psychose, obésité provoquée, anorexie, etc.), de fugues, de froideur, de frigidité et de tentatives de suicide surgissent.

La négligence physique est, comme nous l'avons mentionné précédemment, une négligence qui se voit. Nous la retrouvons dans l'alimentation, l'habillement, l'hygiène, l'abri, la sécurité et la surveillance. La négligence alimentaire, soit par manque ou par méconnaissance, aura pour effet de retarder la croissance et le développement de l'enfant. Ces apports nutritifs déficients dans leur qualité, leur quantité et leur régularité provoquent nécessairement un arrêt ou un retard de croissance. Par une courbe de croissance, les pédiatres sont à même d'identifier le degré du retard. Dans un groupe de pairs, vous observerez ces enfants à leurs aspects physiques en deça de celui de la moyenne d'âge, et très souvent par leurs attitudes de quête de nourriture auprès des copains ou des voisins, et par une affirmation ouverte de leur faim. En milieu hospitalier ou placés dans un milieu substitut adéquat, ces enfants dévoreront leurs aliments et feront un gain significatif de poids dans un temps restreint.

Notons toutefois que le retard de croissance n'est pas toujours directement lié à la malnutrition. Il est possible qu'un enfant soit adéquatement nourri, mais qu'une pathologie dans sa relation avec la source de maternage se traduise par un retard de croissance (cause non-organique). Il peut aussi être imputé à des causes organiques (maladie rénale, cardiaque et respiratoire) et c'est pourquoi les pédiatres s'assurent d'éliminer tous les diagnostics organiques plausibles avant de conclure à de la négligence physique ou affective.

La négligence vestimentaire se traduit par le port de vêtements non adaptés aux différentes températures et aux différentes saisons, par la malpropreté et la qualité de leur entretien. Les traces d'engelure et d'insolation devront retenir votre attention.

La négligence dans l'hygiène s'observe par des enfants sales de façon chronique; leurs ongles, leur peau, leur cuir chevelu et leurs vêtements sont rarement ou pas lavés. Ils souffrent par conséquent de graves infections, de dermite, de dermatose, de maladies de la peau. Les enfants négligés ne semblent jamais propres. Les odeurs nauséabondes qui s'en dégagent feront fuir l'entourage. Il en résultera un isolement social et des problèmes affectifs. Tout enfant a droit à une hygiène personnelle suffisante pour promouvoir la santé et l'estime de soi. Vous viendrez en aide à ces enfants en demandant aux parents de les laver au moins deux fois par semaine et en leur montrant à se laver à la garderie, par exemple suite à une activité extérieure, avant et après le repas.

La négligence dans l'abri concerne habituellement l'état de salubrité du logement. Un minimum de critères retiennent notre attention lors de nos évaluations. Ainsi nous nous assurons d'un chauffage adéquat, d'une ventilation suffisante et une protection contre le feu (sortie accessible). Un entretien ménager minimal est de rigueur afin de protéger les enfants contre les accidents et les maladies.

La négligence dans la sécurité s'évalue par l'omission de l'enseignement des normes de sécurité aux enfants en bas âge pour traverser la rue, pour la conduite d'une bicyclette, au danger de jouer avec les portières dans l'auto et autres.

Enfin la négligence physique se retrouve dans l'absence de surveillance adéquate. Ce sont les enfants laissés seuls ou sous la surveillance d'autres enfants trop jeunes pour assurer cette responsabilité, des enfants abandonnés et sans protection.

Ces formes de négligence laissent des séquelles sérieuses. Chez certains enfants, nous observons des retards et parfois des arrêts de développement physique, moteur ou intellectuel. Le nanisme, le rachitisme, le retard dans l'apprentissage de la marche et les limites intellectuelles, dûs aux carences physiques, renforcent la pauvre estime de soi, les sentiments d'infériorité que l'on retrouve comme effet de la négligence affective. Il n'est pas rare de constater dans notre champ de pratique que la négligence physique s'accompagne généralement de négligence affective. Ce qui n'exclut toutefois pas que l'on retrouve de la négligence affective même en présence de soins adéquats.

Avant de passer à la négligence affective qui retiendra aussi fortement votre intérêt, je vous parle brièvement de la négligence médicale. Si elle est dissociée de la négligence physique dans la littérature, c'est qu'elle englobe non seulement l'omission des soins médicaux requis lorsque l'enfant est malade, mais également l'omission des visites médicales de contrôle et le refus de traitement préventif (immunisations).

Je disais au début de cet exposé que la négligence affective était difficile à définir, à observer et particulièrement difficile à démontrer du point de vue légal. En effet, les sciences humaines ne sont pas d'une précision indiscutable. Des nombreuses variables font que nos connaissances sont fort limitées en ce qui concerne l'impact affectif des comportements parentaux sur l'enfant, d'autant plus que la vulnérabilité des enfants est fort variable.

Elle est définie comme une absence d'attention aux besoins affectifs et sociaux d'un enfant qui est suffisamment grave, pour que cet enfant ne puisse se concevoir comme une personne ayant une valeur, une importance et une dignité.

Il s'agit donc de privation affective et d'un manque de disponibilité psychologique à l'enfant. Vous l'observerez par la froideur du parent (absence d'expression, d'émotions positives) par le rejet émotionnel (absence totale de démonstrations affectives) par une absence d'encadrement ou de stabilité (absence de discipline ou de règles, impossibilité d'établir des liens affectifs avec une figure parentale stable) et enfin par l'absence d'interactions positives (encouragement, reconnaissance, tendresse, valorisation, amour). Dès lors, l'enfant ne se sent pas aimé, il n'a pas de sentiment d'appartenance, il développe une image négative de lui-même, il a des sentiments d'infériorité et se voit comme non désiré. Retenons donc que cette forme de négligence se retrouve dans toutes les classes de notre société nonobstant la présence de soins physiques adéquats. C'est pourquoi, elle est plus répandue que l'abus physique.

Les enfants négligés affectivement souffrent de troubles affectifs sérieux, se manifestant par une anxiété grave, une dépression, un retrait, un comportement agressif ou hostile extrême, une difficulté majeure dans l'établissement de relations sociales vu un dysfonctionnement personnel et social profond.

En effet, face à l'indifférence de ses parents, l'enfant peut devenir très dépendant de l'affection de ceux-ci et des autres adultes. Vous le décèlerez rapidement car il se montrera possessif, exigeant, cherchant sans relâche votre attention, votre affection, votre

approbation, votre contact physique et celui de tous les adultes qui l'entourent. Il ira de l'un à l'autre sans discrimination parce qu'il est à la recherche de tout ce dont il est privé. Les psychologues disent de ces enfants qu'il y a encore de l'espoir pour eux car ils manifestent un besoin d'attachement en recherchant le contact. Au-delà d'un certain point cependant, cette dépendance se transforme en retrait. L'enfant ne recherche plus l'affection des personnes significatives. Il s'isole émotivement pour se protéger des souffrances affectives qu'il ne pourrait plus supporter. Par voie de conséquence, il devient incapable de nouer des relations chaleureuses et durables. Il pourra sembler apathique ou consacrer ses énergies à la satisfaction constante de ses propres besoins.

Ces enfants ayant été peu valorisés se montrent craintifs et anxieux. Ils sont facilement remarquables lorsque vous suggérez une nouvelle expérience prévue comme plaisante (sortie à l'aquarium ou au parc, participation à une fête d'enfants, etc.) car celle-ci suscitera une anxiété extrême. Vous ne verrez pas d'expression ou de manifestation de joie. Sa participation aux activités quotidiennes sera accompagnée d'une expression faciale triste, frustrée, ne démontrant pas de gaieté. Dès que vous leur adressez un refus, ils se sentent rejetés ou attaqués, s'isolent ou se défendent. Lors des apprentissages, ils manifestent un sentiment d'échec et de honte face à leurs difficultés. Si vous vous intéressez à leur scolarité, ils ne répondent pas, changent le sujet de conversation ou s'éloignent.

Ils sont aussi identifiables à leurs tendances dépressives qui les caractériseront aux différentes étapes de leur vie. Une certaine proportion d'adolescents se suicident. Enfin, enfants, adolescents ou adultes, ils ont tendance à projeter tous les sentiments qui les habitent à l'extérieur d'eux-mêmes. Ils perçoivent le monde inamical, hostile et menaçant. Soulignons enfin que certains d'entre eux manifestent des comportements antisociaux qui caractérisent les délinquants.

L'absence d'affection, de chaleur, de tendresse, de sécurité, d'encadrement et de stabilité engendre de façon inévitable des retards physiques, émotifs et intellectuels qui, sans notre implication, pourraient devenir irréversibles. Aussi, faudra-t-il attendre de voir l'apparition d'effets négatifs graves et observables avant d'intervenir.

Tentons maintenant de voir de quelle façon intervenir auprès de ces parents et de leurs enfants. Lorsque nous sommes peu ou pas expérimentés en matière de protection de l'enfant, nous nous demandons comment aborder les parents d'enfants abusés et négligés. Mon expertise m'amène à vous dire qu'il y a une prémisse essentielle à toute tentative de contact dans le but d'une quelconque intervention. Si plutôt que de juger les parents, tel que l'exprimait Célyne dans sa présentation, vous les regardez sous d'autres angles, d'autres facettes, vous aurez un sentiment de compassion et non de blâme à leur endroit. C'est ce sentiment qui vous habitera qui sera déterminant de votre intervention. Si vous ne le sentez pas, et êtes horrifiés ou en colère vis-à-vis de ces parents, il serait mieux que vous demandiez la collaboration d'un collègue ou d'un professionnel expérimenté. Cette attitude de compassion, elle vous viendra dans la mesure où vous vous direz qu'au fond, cette mère, ce père, ce substitut n'est pas à blâmer, simplement parce qu'il n'a pas eu la chance de recevoir, lui, l'amour, la tendresse, l'encadrement, la stabilité, la sécurité émotionnelle et physique que tout enfant est en droit d'attendre des adultes responsables. Vous n'aurez aucunement envie de dénigrer ces parents ou de les blâmer car votre logique conclura qu'aucun être humain ne peut donner ce qu'il n'a lui-même reçu. Comment aurions-nous pu marcher, chanter, nous spécialiser, si à la base un individu «X» ne nous avait pas donné de son temps, de son énergie, de sa vie.

Ceci implique une très grande disponibilité émotionnelle de la part des intervenants à l'enfance. Rappelons nous que l'enfant n'est pas sans le parent et le parent sans l'enfant. Ils sont une entité indissociable. L'aide apportée à l'un a des répercussions sur l'autre. Tous les professionnels ayant oeuvré en matière de protection à l'enfance s'entendent pour dire qu'aussitôt que nous faisons le choix de cette discipline, il faut être ouvert à accueillir la dépendance que les parents manifestent. Celle-ci est attribuable au fait que souvent pour une première fois dans leur vie, une autre personne leur témoigne de l'intérêt. Pour une première fois aussi, ils rencontrent une personne qui les sécurise, les encadre et se montre disponible. C'est en se montrant réceptif à leur grande détresse et en acceptant cette dépendance qu'ils vivront l'amour et non le rejet. Cette phase de la dépendance est thérapeutique en soi car ces parents comblent de cette façon leurs besoins affectifs et modèlent leurs valeurs. C'est par ce biais seulement qu'ils accéderont à l'autonomie. Au fond, nous devenons les parents de ces parents-enfants. Qui d'entre nous comme parents n'a pas vécu cette première phase de la dépendance de nos enfants pour dans un second temps les amener à devenir graduellement autonomes? De plus, cette relation constructive avec une personne en autorité modifiera leur conception de l'autorité. Ils la percevront non punitive, non contrô-

lante, non indifférente, et par voie de conséquence, les amènera à modifier leur relation d'autorité avec leurs propres enfants. Je vous suggère de faire appel à ce qu'il y a de positif en eux. Ayez toujours comme objectif la collaboration des parents et éviter de les confronter, de les attaquer dans leur image de parent. Dites-leur «racontez-moi ce qui s'est passé», «comment comprenez-vous le comportement de Julie», «c'est frustrant de ne pas obtenir de votre enfant ce que vous souhaitez». Devant les parents, soyez des modèles parentaux en supportant et en valorisant l'enfant qui fait face à une difficulté.

La connaissance et l'utilisation de ces attitudes faciliteront, j'ose espérer, vos interactions auprès des parents maltraitants.

Comme il n'existe pas encore de modèle de thérapie de groupe destinée aux enfants maltraités, vos propres interactions et attitudes de maternage, d'encadrement et de valorisation créeront un impact positif dans la croissance de ces enfants. Rappelez-vous, que pour nous, intervenants sociaux, les services de garde sont des ressources essentielles comme complément à la relation thérapeutique. Tout en donnant un certain répit aux parents souvent débordés, elles favorisent la stimulation du développement chez l'enfant, la compensation de ses retards, la socialisation, le contact d'adultes chaleureux et structurés, du matériel de jeu stimulant, la surveillance de l'état de santé, voir même la modification de certains traits de personnalité. Certains d'entre vous pourraient sans doute nous dire qu'ils ont même réussi à impliquer des parents négligents dans le fonctionnement de leur garderie, brisant ainsi leur isolement social et favorisant l'intervention de groupe.

Enfin, vous pouvez donner de l'information aux parents dans le but de les supporter pour les orienter vers des organismes extérieurs tels «Parents Anonymes», «La Maison des Parents» et «Le Collectif Masculin».

L'aptitude à intervenir auprès des parents d'enfants abusés et négligés s'acquiert de la même façon que le dit si bien ce vieux dicton : «C'est en forgeant que l'on devient forgeron». L'écoute de mon exposé, j'ose le croire, suscitera en vous ce désir d'engagement car il y a beaucoup à faire en matière de protection. Il m'apparaît en effet que la première source d'aide origine de notre engagement personnel. Bien sûr, il ne faudra pas oublier l'objectif premier de votre profession qui s'adresse avant tout à une collectivité d'enfants et de délaisser les uns pour les autres, mais comme substituts maternels et paternels aux heures où les enfants vous sont confiés, vous aurez dans leur intérêt à être à l'écoute de leurs souffrances humaines. Les pistes d'aide que je viens de dégager, vous mettront en confiance et resteront de précieux outils d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

BEAULIEU, M.A., *Parent abusif - Parent négligent, Profil et Intervention initiale, Les États de danger et la Loi sur la protection de la jeunesse*, Association des Centres de services sociaux du Québec, Montréal, 1980.

LARBARINO, (1978 b) *The Elusive Crime of Emotional Abuse, Child Abuse and Neglect*, 2 (2), pp. 89-99.

JELIU, G. *L'omnipraticien et l'enfant maltraité*, Le médecin du Québec, Vol 10, no 11, novembre 1975, pp. 12-23.

MAYER-RENAUD, M., *Les enfants du silence*, Centre de services sociaux du Montréal Métropolitain, Avril 1985.

Revue Santé Mentale au Canada, Vol 32, no 2, juin 1984.

La Loi sur la protection de la jeunesse.

LES ABUS SEXUELS EN GARDERIE : EST-CE POSSIBLE?

Mme Monique Richard
CONSEILLÈRE EN ÉDUCATION.

La violence sexuelle est un problème social dont la prise de conscience s'est accrue depuis quelques années. En effet, on parle de plus en plus de ce sujet sur la place publique et dans les différents milieux d'éducation et d'intervention en santé mentale. Il est habituellement abordé sous des angles tels que la pornographie juvénile et adulte, le viol, le harcèlement sexuel dans les milieux de travail, sur les campus universitaires et collégiaux, l'inceste, la pédophilie et enfin la prostitution juvénile. Le sujet est pénible à aborder à cause du tabou qui l'entoure. Selon que l'on est un-e victime, un parent, un-e agresseur-se, un-e éducateur-trice, un-e travailleur-euse social-e...notre discours sur le sujet diffère.

Grâce à la recherche scientifique et à la commission d'enquête Badgley, notre connaissance sur le sujet s'est élargie et conséquemment, nos actions pour s'attaquer à ce problème sont plus éclairées. On sait, entre autres choses, que plusieurs hommes et femmes ont été abusées sexuellement au moins une fois dans leur vie enfantine et ce, habituellement par un adulte connu d'eux et qui avait leur confiance. Cette personne était un parent immédiat ou éloigné ou encore un chef de troupe scoute, un moniteur de camp de vacances, un entraîneur de hockey, une monitrice de centre de loisirs, une entraîneuse de majorettes... Si des chiffres exacts sont difficiles à avancer quant à l'incidence de l'abus sexuel, on connait toutefois davantage la dynamique de l'abus sexuel.

Devant l'étendue de ce problème, des actions doivent être entreprises pour protéger la personne la plus concernée, l'enfant.

Nous qui avons à coeur la «qualité des services de garde» pouvons et devons jouer un rôle social pour contrer ce problème. On peut le faire par l'éducation préventive des jeunes enfants, le dépistage, le traitement et le signalement des enfants abusés sexuellement dans leurs familles, et enfin, en exerçant une vigilance sur nos collègues aux prises avec un problème de pédophilie.

L'objectif de cet atelier n'est pas de faire le procès d'une personne en particulier, ce n'est ni notre rôle, ni la place. Nous ne voulons pas non plus alarmer les parents usagers des garderies à cause de quelques cas isolés et conséquemment les détourner vers d'autres formes de services de garde. Loin de nous aussi l'objectif de culpabiliser les femmes au travail à un point tel, qu'elles cessent de travailler. Bien au contraire, on vise à hausser l'image des garderies en montrant à la population que des actions concrètes sont entreprises pour prévenir et contrer l'abus sexuel. Cet atelier se veut un lieu de réflexion et de dialogue sur le sujet; c'est à notre avis, la façon la plus positive de l'aborder.

Ce qui est offert dans cet atelier ce sont des pistes qui pourraient aider les participants-es à exercer une vigilance dans leur milieu de travail. Pour être en mesure de se donner des moyens pour dépister un cas, nous pouvons aborder le problème à l'intérieur d'un cadre conceptuel qui met en parallèle d'un côté la dynamique de l'abus sexuel et le profil du ou de la pédophile et de l'autre côté les indices d'abus sexuel en garderie révélés par des cas rapportés de façon formelle ou informelle ainsi que la description de situations favorisantes.

CADRE CONCEPTUEL DE L'ABUS SEXUEL EN GARDERIE

DYNAMIQUE DE L'ABUS SEXUEL	INDICES D'ABUS SEXUELS/ SITUATIONS FAVORISANTES
L'approche	
Accès et possibilité : l'agresseur est connu de l'enfant et a planifié son acte. L'enfant doit être facilement accessible et l'intimité doit pouvoir être possible.	manque de supervision du personnel. Accès interdit aux parents pendant la sieste et/ou à certains locaux. Intérêt démesuré pour les soins de base : toilette, sieste...
Relation entre les participants : l'agresseur est une figure familière d'autorité et de confiance pour l'enfant. Il a aussi une relation de pouvoir légitime.	Utilisation abusive du rôle éducatif (confiance et attachement) pour obtenir la «participation» de l'enfant. Manipulation de la «séduction» des petites filles qui sont en période oedipienne.
L'incitation de l'enfant est faite de façon non-forcée, souvent présentée sous forme de jeu ou d'activité plaisante. Le pouvoir et l'autorité de l'adulte laissent croire à l'enfant que le comportement proposé est acceptable et approuvé. Dans les cas extrêmes, l'agresseur fait prendre un sédatif à l'enfant.	Le jeu étant souvent initié par l'éducateur-trice, l'enfant ne s'étonne pas qu'on lui propose un «nouveau jeu» ou un «jeu spécial». Aucun contrôle n'est exercé sur la prise des médicaments.
Les gestes	
L'agresseur initie des comportements d'abus sexuels : -nudité de l'agresseur et de la victime : exhibitionnisme, stimulation sexuelle, premiers attouchements.	Utilisation d'activités ludiques et tout particulièrement les jeux symboliques : imitation d'animaux, personnages de bandes dessinées, vedettes... Utilisation d'activités éducatives pour forcer (mentalement ou physiquement) l'enfant à se dévêtir et à faire de l'exploration sexuelle. Utilisation d'activités d'hygiène ou de soins de base pour forcer la nudité de l'enfant (nudité forcée durant la sieste).
Premiers attouchements : baisers intimes, masturbation, attouchements des zones érogènes.	Baisers intimes aux enfants préférés. Se faire sucer les seins par un enfant sous prétexte de réconfort.

	Masturber un enfant pour le «calmer» ou faire son «éducation sexuelle». Masser l'enfant sur ses zones érogènes.
Relation oro-génitale.	L'agresseur-se est surpris-e sur le fait La victime présente des lésions sur les organes génitaux, a une maladie vénérienne ou a des ecchymoses.

Le secret

Le «secret» doit être assuré pour l'agresseur, car il (elle) ne veut pas être pris et tenu responsable de son acte. Il (elle) peut aussi répéter son acte. Il (elle) utilise des mesures de persuasion ou de pression (mentale ou physique) : récompenses, menaces. L'agresseur peut aussi induire un sentiment de culpabilité chez les petites filles «séductrices».	Le «secret» est habituellement gardé par l'enfant, mais des indices comportementaux peuvent être observés : refus d'aller à la garderie, changements subis et inexplicables dans le comportement de l'enfant, peur d'un-e éducateur-trice, langage sexuel, intérêt démesuré pour la sexualité compte tenu de l'âge... Utilisation d'un langage sexuel par l'agresseur : «j'ai touché ton vagin...»
PROFIL DE L'AGRESSEUR	INDICES D'ABUS SEXUELS/ SITUATIONS FAVORISANTES
C'est un-e ex-victime qui est confu-s-e dans ses valeurs ou se venge de son passé. L'agresseur a une personnalité tranquille, peu confiante, hostile et méfiante du monde extérieur qui a une figure d'autorité. Il ou elle régresse auprès des enfants par opposition à se mettre à sa portée. L'agresseur peut être un homme ou une femme; les statistiques sont difficiles à établir car dans le cas des femmes la validation est plus difficile à effectuer.	La sélection du personnel est centrée sur la tâche éducative et peu sur la personnalité des candidats-es. La garderie est un milieu plus coopératif que compétitif donc c'est une niche idéale pour ce type de personnalité. Les éducatrices tout comme les éducateurs sont des agresseurs potentiels.

Un certain nombre de gestes ou de situations décrits ci-haut ne constituent pas nécessairement des gestes d'agression sexuelle, surtout s'ils sont isolés.

Toutefois, certaines situations ou certains gestes mériteraient d'être examinés car ils peuvent être à la limite de l'irresponsabilité. Sans doute faudrait-il qu'ils soient abordés de façon discrète dans le cadre d'un entretien ou encore en équipe de travail avec l'aide d'une personne-ressource.

On comprendra que selon qu'on soit en présence de situations floues ou de situations criantes d'évidence, l'intervention variera. Examinons schématiquement ce qui peut être effectué.

Types de situations	Stratégies
Situation de malaise : nudité forcée, éducation sexuelle non adaptée à l'âge des enfants.	Clarification individuelle ou collective des pratiques éducatives : valeurs, idéologies.
Suspicion d'abus sexuel.	Observation et consignation des comportements de l'enfant en s'associant l'aide parentale. Observation à l'improviste de la personne soupçonnée ET entretien avec cette personne. Questionnement des collègues.
Doute fondé.	Signaler le cas à la responsable de la garderie et/ou signaler le cas à la Direction de la protection de la jeunesse.
Après le signalement.	Informer tous les parents-usagers de la garderie pour qu'ils prennent les mesures nécessaires si leur enfant à été abusé. Rebâtir l'équipe avec l'aide d'un-e consultant-e.

La vigilance dont nous avons parlé au début de cette présentation commence toutefois par des mesures d'ordre préventif. Le travail doit se faire à différents niveaux, l'enfant, les parents, les éducateurs-trices.

Les moyens pour prévenir l'abus sexuel.

Individuellement

- Les ex-victimes doivent vérifier si leur problème est réglé.
- Chaque éducateur-trice doit clarifier ses valeurs et opter pour un comportement professionnel.

En équipe de travail

- L'établissement de critères de sélection du personnel qui écarterait les personnes non désirées à cause de leurs valeurs éducatives ou de leur personnalité.
- L'établissement de politiques claires concernant les objectifs pédagogiques et les pratiques éducatives.
- La discussion en équipe de travail du thème de l'abus sexuel favorise la vigilance.

Regroupement

- L'organisation d'un comité d'éthique qui veillerait à tous ces problèmes.

Éducation préventive des enfants

- L'acquisition par l'enfant de trois concepts fondamentaux : «c'est mon corps», «la petite voix intérieure», «ne pas garder le secret pour soi».

Cet atelier a tenté d'identifier des stratégies de prévention et d'intervention face à l'abus sexuel en garderie à l'aide d'un cadre conceptuel validé par des cas signalés ou non.

L'entreprise était hasardeuse quelque peu car elle heurte les praticiens et les praticiennes irréprochables et dont l'identité professionnelle est si fragile. Cela est bien vrai. Toutefois la maturité professionnelle pour ne pas dire la professionnalisation passe par le contrôle des gestes professionnels. Le silence sur les abus sexuels n'est certainement pas éthique; la vigilance, le dialogue et la quête d'information le sont. Mais il ne faudrait pas non plus partir à la chasse aux sorcières... ou aux sorciers

LA PRÉVENTION ET L'INTERVENTION PRÉCOCE EN MILIEU PRÉSCOLAIRE.

M. Gérald Boutin
M. Bernard Terrisse
PROFESSEURS
Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal.

Depuis une quinzaine d'années, le réseau des institutions d'éducation préscolaire, ainsi que celui des services de garde se sont considérablement développés. Déjà, en 1964, le Rapport Parent suggérait une prise en charge de l'éducation préscolaire par les autorités gouvernementales. Des efforts remarquables ont été déployés dans ce sens : des garderies éducatives ont vu le jour, des prématernelles ont été mises sur pied dans les milieux socio-économiquement faibles (maternelles-maisons et maternelles 4 ans), la plupart des écoles primaires ont été dotées de classes de maternelle, enfin les C.L.S.C. se penchent de plus en plus sur les besoins des jeunes enfants.

Toutefois, en dépit de toutes ces mesures destinées à la petite enfance, la démarche de prévention et d'intervention précoce n'a retenu que superficiellement l'attention des responsables et des intervenants dans le domaine concerné. Pourtant, la question de la prévention et de l'intervention précoce se pose de façon évidente dans plusieurs pays et notamment aux États-Unis où chaque état comporte un nombre considérable de projets d'intervention précoce et de prévention (Projets Head-Start et Follow-Through).

Avant d'entrer dans le vif du sujet et de vous présenter dans les grandes lignes, notre projet d'intervention précoce (le projet P.I.P.), sans doute convient-il de définir brièvement quelques mots clés.

Terminologie

Les notions de prévention et d'intervention précoce sont souvent galvaudées. Disons tout de suite que l'idée de prévention a pris au cours des années, et particulièrement dans le domaine de la santé mentale, une place de plus en plus importante. Lindsay (1978) faisait remarquer que l'emploi de ce terme ressort d'un intérêt de plus en plus marqué pour les conditions d'environnement et pour les problèmes sociaux. La plupart des auteurs distinguent trois niveaux qui aboutissent en fait à trois types de prévention : a) la prévention de *type primaire* qui s'attaque aux innombrables facteurs d'inadaptation. Il s'agit en somme (conditions pré et périnatales, etc.) d'intervenir avant que les difficultés se fassent jour; b) la prévention de *type secondaire* a pour but, elle, de lutter contre l'aggravation, la propagation ou la récidive de certaines difficultés. Il faut souligner que cette dernière s'accompagne souvent d'une action curative. Pour Lindsay, ce type d'intervention prend place dès l'apparition des difficultés; enfin, la prévention *tertiaire* (ou de troisième niveau) se caractérise par une attention particulière portée aux risques que comportent, comme le souligne Lafon, les lendemains de la rééducation, de la postcure. Ici les difficultés sont présentes, identifiées,

il s'agit d'en limiter l'aggravation ou les effets à moyen et long terme.

Il apparaît de façon de plus en plus évidente que la prévention de type primaire s'avère la plus sûre et la plus efficace pour contrer l'installation de certaines pathologies et le jeu sous-jacent de certains facteurs d'inadaptation générateurs d'inégalité des chances. C'est dans cette optique que s'est développé, que se développe, de façon impressionnante, le mouvement de l'intervention précoce de type *préventif*. Ce terme fait problème. Pour certains «l'intervention précoce» se rapproche du «dressage», du «conditionnement sauvage». Nous préférons plutôt voir dans l'intervention précoce *un ensemble de pratiques éducatives destinées à aider l'individu à se développer dans les meilleures conditions possibles*. Il ne s'agit pas d'une entreprise de «modélisation» ou de «coercition». Les pratiques éducatives dont il est question ici prennent place, en général, dès les premières années de la vie et se prolongent jusqu'à l'entrée à l'école. Elles visent à favoriser le développement cognitif, affectif, langagier, psychomoteur et social de l'enfant et comportent un éventail de moyens de plus en plus raffinés et adaptés.

Le contexte idéologique et socioculturel

Depuis plusieurs années déjà, à partir de travaux de Piaget, de Gesell et de Bloom, de nombreux chercheurs ont mis en évidence l'importance des premières années de la vie. Citons, entre autres, les écrits de Rutter (1979) et de White (1977). Ce dernier concluait après dix-sept ans de recherche «que les trois premières années de la vie sont les plus déterminantes pour le développement ultérieur de l'individu...». La nécessité d'une intervention précoce, surtout chez le jeune enfant éprouvant des difficultés de développement, ressort de façon de plus en plus évidente dans les conclusions de recherches effectuées sur la petite enfance.

Ainsi, Bronfenbrenner (1975), Karnes (1975) ont pu vérifier l'«impact positif» des diverses interventions planifiées auprès d'enfants de milieux socio-économiquement faibles. Maccoby et Zellner (1970) ont montré que des enfants en difficulté, ayant bénéficié d'un programme d'intervention précoce avant 5 ans, avaient de 50% à 90% moins de possibilités d'être orientés vers des classes spéciales au cours de leur scolarité. Miller (1970), Hayden et McGuiness (1977) ont indiqué que les résultats de l'intervention précoce ne sont pas seulement positifs pour les enfants en difficulté, mais que ce type d'intervention est économiquement et socialement rentable : il diminue les coûts liés aux mesures ultérieures d'enseignement spécialisé et apporte une aide efficace aux parents assumant de plus en plus leurs responsabilités d'éducateurs spécialisés. En somme, s'il est un point sur lequel beaucoup de chercheurs sont d'accord, c'est bien celui de la précocité de l'intervention et sur son suivi (follow-up). Mittler (1975), en outre, souligne le rôle essentiel des parents qui doivent se retrouver au coeur du processus éducatif.

C'est sur cette toile de fond que les milieux éducatifs et de services sociaux de nombreux pays mettent de plus en plus l'accent sur la nécessité d'intervenir le plus tôt possible auprès des enfants 1) «présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation» 2) des enfants «à risque» et aussi 3) des enfants «normaux». Une intervention précoce adéquate, «pendant qu'il est encore temps», devrait contribuer à la réduction significative du nombre d'enfants orientés, parfois même dès le début de la scolarisation, vers des classes spéciales. Le lien qui existe entre ce courant de pensée et celui concernant l'intégration scolaire et sociale déjà en cours dans plusieurs pays apparaît ici évident. Dans les deux cas, il s'agit d'éviter de marginaliser l'enfant en difficulté, de lui apporter l'aide nécessaire à son développement maximal. Pour notre part, nous sommes convaincus de la nécessité de poursuivre des recherches sur ces sujets et cela de façon comparative afin d'en arriver à une meilleure compréhension des problèmes qui nous confrontent.

La prévention et l'intervention précoce s'inscrivent dans le cadre plus vaste de l'éducation préscolaire. Cette éducation, comme on le sait, est plus ou moins développée selon les pays (OCDE, 1976). Pour ce qui est du Canada, par exemple, l'implantation des services à la petite enfance s'est réalisée de façon très inégale dans les diverses provinces : ainsi en 1964, l'Ontario comptait déjà plus de 1 500 écoles maternelles et le Québec à peine une vingtaine. Pour ce qui est de cette dernière province, ce n'est qu'à partir des recommandations du Rapport Parent (1964) que l'implantation d'un réseau d'éducation préscolaire fut amorcé.

En revanche, si aujourd'hui, la plupart des enfants fréquentent la maternelle, ceux qui sont âgés de 4 ans et moins bénéficient de beaucoup moins de services. Il faut toutefois souligner la mise sur pied de certains programmes destinés aux enfants de 4 ans vivant dans des milieux socio-économiquement faibles. L'Opération Renouveau et le Projet DEDAPAM qui sont de type compensatoire, les maternelles-maisons qui favorisent la participation des parents à l'éducation de leurs enfants. À ces projets, il faut également ajou-

ter des initiatives intéressantes : les émissions télévisées «Passe-partout» qui comportent l'animation auprès des parents des milieux défavorisés; les maternelles d'accueil pour les enfants d'immigrants et enfin, l'élaboration d'un service national des garderies dont le nombre a doublé au cours des dix dernières années. Les centres locaux de services communautaires offrent certains services préventifs mais de façon encore nettement insuffisante.

La jardinière et l'intervention précoce

La jardinière d'enfants, comme on le sait, joue un rôle déterminant dans la prévention et l'intervention précoce. Pour ce qui est du dépistage notamment, elle collabore avec le psychologue scolaire et avec les intervenants spécialisés. Son rôle, dans l'ensemble du processus est toutefois autonome. En ce qui regarde l'observation, elle possède une connaissance privilégiée de l'enfant. Ses échanges avec les parents lui permettent également d'établir des hypothèses substantielles concernant le développement de l'enfant. En un mot, elle est donc en mesure d'établir un plan d'intervention appuyé sur des données circonstanciées, d'élaborer ou de choisir un matériel adéquat ou de recourir à une banque d'informations appropriées en ce qui a trait aux principaux axes du développement de l'enfant.

En revanche, les jardinières déplorent certaines lacunes de leur formation. Il ne semble pas que les formateurs dans ce domaine accordent assez d'attention aux volets de la prévention et de l'intervention précoce. Or, il faut bien le reconnaître, la formation des jardinières possède des spécificités dont il faut tenir compte. Les éducatrices réclament une meilleure préparation en dépistage des difficultés chez l'enfant, à l'élaboration de plans d'intervention, à l'utilisation des techniques spécifiques d'observation de l'enfant.

Le projet d'intervention précoce (P.I.P.)

C'est donc à partir de ces divers constats, que le projet P.I.P. a été mis sur pied en 1981 par un groupe de professeurs et d'étudiants de l'Université du Québec à Montréal. Cette équipe est constituée d'étudiants de premier et de deuxième cycles en adaptation scolaire, en éducation préscolaire et en psychologie, de cinq professeurs d'université rattachés à des départements différents (sciences de l'éducation, psychologie, linguistique, kinanthropologie), de spécialistes oeuvrant en milieu préscolaire (psychologues scolaires, jardinières d'enfants) à titre consultatif.

Prenant en compte la situation et les besoins dont nous venons de parler, l'équipe a élaboré un projet de formation et de recherche dont voici les principaux objectifs :

- former des praticiens et des chercheurs (en interaction) dans le domaine de la prévention et de l'intervention précoce;
- élaborer des modèles d'intervention préventive auprès d'enfants d'âge préscolaire;
- expérimenter de façon concrète un programme d'intervention précoce;
- mettre en évidence les effets à court, moyen et long terme de ce programme destiné à prévenir les difficultés d'apprentissage et d'adaptation;
- élaborer et expérimenter des stratégies d'intervention auprès des parents, particulièrement ceux d'enfants à risque ou en difficulté d'adaptation de telle sorte qu'ils puissent participer à la prise en charge de l'intervention éducative;
- construire, expérimenter et valider un instrument adapté au contexte québécois, permettant d'établir le bilan des acquisitions des enfants d'âge préscolaire.

La réalisation de ces objectifs exige la participation active de tous les étudiants à leur projet de formation. Les responsables prennent soin d'aménager un cadre spécifique de formation. Ils se préoccupent de faciliter au maximum l'interprétation des contenus de cours à la pratique éducative et l'autonomie de la formation.

En ce qui concerne l'intégration des contenus de cours à la pratique, les étudiants s'inscrivent à des cours destinés à mieux éclairer leur action auprès des enfants. Ces thèmes abordés rejoignent les principaux axes de l'intervention elle-même : psychologie du développement de l'enfant, stratégies d'intervention sur les plans affectif, cognitif, psychomoteur et langagier, relation interpersonnelle, diagnostic psychopédagogique, etc. Ces activités de formation sont assumées pour la plupart par les professeurs faisant partie de l'équipe de recherche. Elles sont complétées par des séminaires où professeurs, étudiants et spécialistes du milieu préscolaire sont amenés à mettre leurs expériences en commun, à analyser leur démarche de formation et de participation.

Le modèle choisi et expérimenté s'est articulé autour des principales étapes de la recherche, à savoir :

Information et sensibilisation de la population-cible

La participation des parents est requise pour la réussite d'un tel projet. Il nous est apparu essentiel de faire connaître à l'ensemble de la population désignée les principales caractéristiques des ser-

vices offerts ainsi que l'esprit de notre démarche. Divers moyens furent employés à cette fin : lettres adressées aux parents d'enfants de 4 ans, émissions de radio et de télévision, rencontres avec les associations de parents, etc.

Dépistage des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

Cette opération touche annuellement jusqu'à trois cents enfants de 4 ans. Pour le dépistage, elle s'appuie sur l'usage de deux inventaires de développement : l'inventaire de développement de Denver et l'I.D.M.P. Ces instruments nous permettent de vérifier où en est l'enfant dans son développement cognitif, moteur, langagier et socio-culturel. Enfin, un questionnaire-entrevue destiné aux parents nous permet d'obtenir des renseignements sur la santé de l'enfant et sur son comportement à la maison. Cette formule de dépistage comporte la participation active des intervenants. Elle permet aux étudiants en formation de vérifier les capacités actuelles de l'enfant et d'entrer en dialogue avec lui dans une situation indiquée.

Constitution des groupes et stratégies d'intervention

Compte tenu des résultats de l'opération précédente, des groupes de 12 à 14 enfants pour deux éducatrices sont formés. La composition de ces groupes s'inspire des principes de l'intégration scolaire et sociale (G. Goupil et G. Boutin, 1983). On prend soin de répartir les enfants de telle sorte que chacun des groupes compte des enfants en difficulté moyenne, légère d'apprentissage et d'adaptation ainsi qu'un nombre suffisant d'enfants sans difficulté.

Sur la base d'une documentation la plus exhaustive possible et d'une taxonomie établie au préalable, les étudiants encadrés par les professeurs, élaborent des fiches d'activités destinées à faciliter leur intervention auprès des enfants. Le programme comporte deux grandes catégories d'activités : des activités s'adressant au groupe, dans une perspective de socialisation et de prévention et des activités individualisées, plus personnalisées, s'adressant aux enfants qui présentent des retards sur les plans cognitif, psychomoteur, langagier, affectif et social. Toutes ces activités se déroulent dans un contexte le plus adapté possible à l'enfant et visant d'abord et avant tout à apporter une réponse à des besoins identifiés chez l'enfant ou exprimés par lui.

Afin de faciliter à la population-cible l'accès aux services offerts, le projet se déroule soit dans les écoles ou des centres de loisirs communautaires. Ces étudiants travaillent en équipe de deux auprès d'une douzaine d'enfants à la fois, trois demi-journées par semaine tout au long du semestre d'hiver. Ils poursuivent leurs cours et séminaires à l'université. Ce qui leur permet de mettre en commun leurs expériences et de poursuivre une analyse plus approfondie de leur démarche de formation.

Modalités d'intervention auprès des parents

La part des parents dans ce projet est très importante. Les étudiants en formation ont l'occasion unique de coopérer avec les parents à l'éducation des jeunes enfants, à la fois par l'intermédiaire de programmes poursuivis en milieu familial et de rencontres sous forme d'ateliers ou de groupes de «counseling» auxquels participent les membres de l'équipe de recherche, et qui n'ont rien à voir avec les «conférences aux parents» classiques. Il s'agit plutôt de lieux d'échange, de mise en commun d'expériences et de connaissances. Là encore, l'aspect personnalisation de l'intervention constitue un élément important. En effet, les étudiants sont amenés à rencontrer les parents à toutes les quinzaines afin de faire le point avec eux sur l'évolution de leur enfant et de vérifier les effets à court terme de leur intervention éducative.

Toutes ces étapes sont planifiées, réalisées et évaluées par les professeurs en collaboration avec les étudiants. L'un des objectifs de cette entreprise de formation consiste à donner un maximum d'autonomie et d'esprit d'initiative à l'étudiant. Dès le début du projet, ce dernier est perçu comme un membre de l'équipe à part entière : il est, est-il besoin de le dire, invité à participer à toutes les étapes du projet, à l'analyse du processus de recherche et aux prises de décision. De plus, sa contribution à l'élaboration des instruments d'intervention, au choix des stratégies d'éducation, lui permet d'entrer en contact très tôt avec la «réalité» de son milieu de stage.

Les professeurs agissent comme personnes-ressources lors des interventions sur le terrain ou de la mise en commun des expériences effectuées. Ils se donnent pour tâche d'aider l'étudiant à analyser sa démarche éducative. Une telle démarche incite les étudiants à prévoir des outils d'apprentissage et à s'assurer de l'utilisation circonstanciée de chacun.

En conclusion, les retombées, les résultats obtenus à ce jour nous semblent prometteurs :
les étudiants se disent satisfaits de la formation reçue et soulignent les points suivants :

- avantage d'un contact plus immédiat avec les autres agents d'éducation, parents, psychologues scolaires, etc;

- formation plus unifiée, plus adaptée à leurs besoins;
- meilleurs contacts avec les professeurs : éclatement de la relation «enseignant-enseigné»;
- enrichissement sur le plan de l'autonomie et de l'analyse des situations «courantes» lors de leurs interventions auprès des enfants;

les professeurs font remarquer l'aspect «stimulant» d'une telle démarche ou recherche; formation et stage(s) sont intégrés favorisant leur travail auprès des étudiants en formation.

Enfin les parents expriment une très grande satisfaction tant dans leurs réponses à un questionnaire d'évaluation que lors des rencontres de synthèse. Dans une proportion de 90%, ils ont observé une amélioration chez leurs enfants et se disent, grâce aux rencontres en ateliers, plus sensibilisés à l'éducation de leurs jeunes enfants.

Ces résultats positifs nous incitent à poursuivre plus avant notre recherche, à mettre l'accent sur l'amélioration des stratégies d'intervention, sur l'explicitation du modèle de formation dont certains éléments commencent à se faire jour et enfin, sur la relance (follow-up), le suivi afin de vérifier les conditions d'entrée en maternelle et la persistance des gains chez les enfants en difficulté de façon particulière. La même démarche de follow-up s'applique aussi également aux étudiants de projets afin de vérifier avec eux comment se poursuit leur formation, comment s'effectue leur insertion dans le monde de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

BOUTIN, G. et GOUPIL, G., *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*, Montréal, Éditions Nouvelle Optique, 1983.

BOUTIN, G. et TERRISSE, B., *Prévention et intervention précoce*, numéro spécial (éditeurs invités), Revue Apprentissage et socialisation, vol. 6, n° 1, mars 1983.

BRONFENBRENNER, U., *Two worlds of childhood, U.S. and U.S.S.R.*, New York, Russel Sage Foundation, 1970.

HAYDEN, A.H. et McGUINESS, G.D., *Bases of early intervention*,, Educational programming for the severely and profoundly handicapped Council for Exceptional Children, 1977.

KARNES, M., *The effects of early intervention programs*, The applications of child development research with exceptional children, Reston (VA), Council of Exceptional Children, 1975.

LAFON, R. et al., *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1963.

MACCOBY, E.E. et ZELLNER, M., *Experiments in primary education - Aspects of follow-through*, New York, Harcourt Brace Jovanich Inc., 1970.

MILLER, L.B., *Experimental variation of Head-Start curricula*, Progress rapport n° 5, Kentucky, University of Louisville, 1970.

RUTTER, M., *Maternal deprivation : New findings, new concepts, new approach*, Child Development, 50, 1978, pp. 283-285.

WHITE, B.L., *The first three years of life*, Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall, 1975.

PRÉVENTION ET DÉPISTAGE DANS UNE AGENCE DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Mme Danielle Larocque
PSYCHO-ÉDUCATRICE
Mme Louise Roy
PSYCHOLOGUE

Agence Aux Nids des Petits.

Spécificité de la garde en milieu familial. La garde en milieu familial est différente de la garde en milieu scolaire ou en garderie. Elle se distingue notamment par la multiplicité des lieux où s'exerce la garde, par la multiplicité des intervenantes auprès des enfants et par la variété de leur formation et de leurs expériences personnelles.

En garderie, plusieurs membres du personnel ont une formation en petite enfance ou en éducation spécialisée. Les éducatrices travaillent auprès des enfants sous l'oeil vigilant d'une responsable. Elles appliquent un programme d'activités qui a souvent été élaboré avec la collaboration de l'ensemble des membres du personnel. De plus, les éducateurs et éducatrices en garderie peuvent facilement échanger lorsqu'une situation difficile se présente. Les garderies, tout comme les services de garde en milieu scolaire, sont donc des milieux assez bien structurés où le personnel peut obtenir un support immédiat lors de situations difficiles.

Pour sa part, la garde en milieu familial ne se fait pas dans la même unité de lieu. Bien que les responsables de garde soient sélectionnées à partir de critères spécifiques, chacune arrive avec son vécu et ses expériences de travail particulières. Il n'existe pas au départ la même uniformité que dans une garderie.

Voilà pourquoi il nous apparaît indispensable que la philosophie, l'orientation, la conception de la garde soient bien définies au niveau de l'Agence, de son personnel et de son conseil d'administration.

Prévention

SÉLECTION DES RESPONSABLES DE FAMILLE DE GARDE

Il importe de définir clairement et concrètement les critères de sélection des responsables de famille de garde. À l'agence Aux Nids des Petits de Hull, nous voulons nous assurer que les responsables de famille de garde vivent personnellement et dans leur vie de couple et de famille, une situation relativement saine émotivement,

qu'elles et leur milieu sont ouverts à la présence d'enfants et à la collaboration avec des parents et des intervenants dont les valeurs peuvent différer des leurs. Nous tenons à ce que ces responsables puissent faire face à des situations d'urgence, de maladies, d'accidents... Nous sommes soucieuses de dénoter chez elles une attention au développement et au bien-être des enfants, ainsi qu'un engagement à maintenir un milieu sécuritaire et à intervenir auprès des enfants avec respect.

Voilà donc les critères de base pour la sélection de nos familles de garde. En essayant de fournir aux enfants un milieu de vie sain et accueillant, nous tentons de prévenir les abus tant physiques que psychologiques qu'ils pourraient vivre. Nous croyons qu'à l'intérieur d'un milieu sain, l'enfant pourra développer des attitudes saines, un sentiment de confiance en lui et dans les autres ainsi qu'un sentiment de compétence personnelle.

FORMATION

La prévention s'exerce également par la formation donnée aux familles sélectionnées. Initialement les cours ont été conçus et donnés par l'Agence. Maintenant, ils le sont en collaboration avec la Commission de formation professionnelle de la région et le cégep de l'Outaouais. On y situe la garde en milieu familial dans l'ensemble des modes de garde, on y parle de premiers soins, d'alimentation, des étapes de développement de l'enfant, des jeux et des activités éducatives.

VISITES

De plus, les familles de garde sont visitées régulièrement par la directrice de l'Agence, une éducatrice-responsable ou des stagiaires en psycho-éducation. Ces visites visent à assurer le maintien des exigences initiales de l'Agence dans les milieux de garde, et à fournir aux responsables de famille de garde le support dont elles peuvent avoir besoin dans certaines situations plus délicates avec les enfants ou leurs parents.

PROGRAMMES ADAPTÉS

Ces visites permettent à l'éducatrice d'initier des activités auprès des enfants, d'observer les enfants et d'élaborer s'il y a lieu, en collaboration avec la responsable de la famille de garde, un programme d'intervention adapté aux besoins particuliers des enfants.

ACTIVITÉS DE GROUPE

Il arrive fréquemment que des activités de groupe soient organisées par l'éducatrice. Ces activités ont lieu tantôt dans des parcs du quartier, tantôt dans des salles regroupant les familles de garde, les enfants, et parfois les parents. On en profite pour y réaliser des activités stimulantes pour les enfants, offrir ainsi du «modeling» aux familles de garde et aux parents et y favoriser l'échange entre les familles de garde et les parents.

DISCUSSIONS DE CAS

Il arrive que dans certains cas, les interventions réalisées auprès d'enfants en difficulté ne suffisent pas. Nous disposons alors de la possibilité de discuter de ces situations en équipe. L'éducatrice, la directrice et le psychologue du CLSC de Hull qui viennent occasionnellement sur demande, peuvent échanger afin de cerner ce qui se passe et planifier des interventions plus efficaces ou suggérer une démarche plus approfondie auprès de l'enfant concerné et de ses parents.

RÉFÉRENCES EXTERNES

De ces discussions de cas peuvent découler des références à des spécialistes : médecin, pédiatre, orthophoniste, psychologue, travailleur social, nutritionniste ou autres. L'Agence s'assure dans ces cas que les parents soient contactés, informés, qu'ils comprennent bien les éléments qui nous amènent à leur suggérer une telle démarche extérieure. L'Agence peut en outre orienter les parents vers des ressources du milieu et les supporter lors des premiers contacts.

Le dépistage

En regardant de près la liste des difficultés identifiées chez des enfants, nous observons qu'une grande partie des premières informations (de la première alerte) est faite par la responsable de la famille de garde. Il arrive aussi que des parents communiquent avec l'Agence afin d'échanger sur les comportements de leur enfant.

Lors des visites des éducatrices et des permanentes de l'Agence, certaines observations peuvent mener à des interventions plus structurées auprès de certains enfants ou des milieux de garde.

À l'occasion des activités de groupe, il nous est possible de voir les enfants à l'intérieur de plus grands groupes. Nous sommes alors particulièrement attentives aux capacités d'adaptation qu'ils y manifestent, à l'autonomie ou à la dépendance des enfants, à leur facilité d'établir un contact et de s'intégrer.

De plus, lors des visites à domicile et des activités de groupe, on peut à l'occasion percevoir des moments de crise ou d'épuisement chez les responsables de famille de garde et intervenir de façon à les supporter et à maintenir une bonne qualité de garde.

Enfin, nous croyons que compte tenu des critères de sélection des responsables de famille de garde, de la formation qui leur est offerte, du support fourni par la disponibilité du personnel de l'Agence et des visites à domicile, nos responsables de famille de garde sont capables de composer avec la majorité des situations quotidiennes. La présence de personnes ressources formées telles les éducatrices s'avère nécessaire lors de situations problématiques. Par leur présence, leur support auprès des responsables de famille de garde, des enfants, et des parents, les éducatrices assurent et rendent concrètes et réelles la qualité de ces services de garde.

Nous terminons cet exposé par une liste d'outils de dépistage, de prévention et de support qui peuvent aider l'éducatrice dans ses interventions auprès des responsables de famille de garde, des enfants et des parents. Certains de ces outils tels les fiches du portage guide, le guide d'activités «Bien grandir chez vous», le guide pédagogique au préscolaire, «Instrument d'observation et d'intervention à l'usage des éducateurs du préscolaire» (H. Paquette), peuvent être présentés par l'éducatrice de l'Agence et utilisés par les responsables de famille de garde supervisées par l'éducatrice.

Par ailleurs le journal et la ludothèque sont disponibles pour tous : responsables de famille de garde, enfants et parents. Quant à l'échelle de développement Harvey, et au Questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP) (Desmarais-Gervais, L. Tremblay, E.R.) nous laissons ces outils plus spécialisés dans les mains d'éducatrices, de psycho-éducatrices et de psychologues formés.

Il va sans dire que l'analyse des informations ramassées par ces outils nécessite beaucoup de nuances et une solide connaissance des étapes du développement de l'enfant. Ce sont donc plutôt des outils permettant à l'éducatrice et au psychologue de saisir la problématique des enfants et d'orienter les interventions des responsables de famille de garde et des parents auprès des enfants.

Nous nous permettons tout de même de publier cette liste, car nous connaissons par expérience les nombreuses difficultés à traverser pour dénicher les rares outils de dépistage, d'observation et d'intervention au préscolaire.

Nous espérons que ces outils, utilisés avec toute la prudence et l'éthique professionnelle nécessaire pourront aider les intervenants-es des agences de services de garde en milieu familial à raffiner et étoffer leurs interventions afin d'assurer la qualité des services de garde dont elles sont responsables.

Enfin, il y a place pour innover et adapter ces outils à la spécificité de la garde en milieu familial.

Outils de dépistage de prévention et de support pour la garde en milieu familial

- PORTAGE GUIDE-FICHES, Association de déficience mentale
- GUIDE D'INTERVENTION PRÉCOCE, Traduit par A. Beaudoin et Sarto Roy, Institut national pour déficience mentale, Kinsmem MIMR Building, York University, 4700 Keele Street, DOWNSVIEW (Ontario), M3J 1P3.
- GUIDE D'ACTIVITÉS «BIEN GRANDIR CHEZ VOUS», Johanne Gasse, Louise Roy, CLSC de Hull ou Agence Aux Nids des Petits, 122 rue Berri, HULL, Québec, J8Y 4H8.
- VISITES À DOMICILE
- JOURNAL, Agence Aux Nids des Petits.
- LUDOTHÈQUE, Agence Aux Nids des Petits.
- GUIDE PÉDAGOGIQUE AU PRÉSCOLAIRE, Septembre 1982, Ministère de l'Éducation.
- L'OBSERVATION DE L'ENFANT AU PRÉSCOLAIRE 16-1087, Ministère de l'Éducation.
- ÉCHELLE DE DÉVELOPPEMENT DE HARVEY, forme 2, Édition du BEPS, 1521 Hamilton, ALMA, Cté Lac St-Jean.
- INSTRUMENT D'OBSERVATION ET D'INTERVENTION À L'USAGE DES ÉDUCATEURS DU PRÉSCOLAIRE, H. Paquette, Institut de recherches psychologiques de Montréal, 34, rue Fleury ouest, MONTRÉAL (Québec) H3L 1S9.
- QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRÉSCOLAIRE (QECP) Desmarais-Gervais, L. Tremblay, E.R., Centre de psycho-éducation du Québec, Équipe de recherche sur les interventions en sciences humaines

LE RÔLE DES ORGANISMES DE SANTÉ PAR RAPPORT AUX SERVICES DE GARDE

Mme Monique Proulx
CONSEILLÈRE EN FORMATION
Office des services de garde à l'enfance,
COORDONNATRICE DE L'ATELIER

Cet atelier, consacré au rôle des organismes de santé par rapport aux services de garde, comprend quatre exposés. En premier lieu, Monique Proulx de l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) traitera des besoins de collaboration des services de garde et des objectifs poursuivis par l'OSGE dans le cadre du programme Santé dans les services de garde. Quelques données sur l'implication des Départements de santé communautaire (DSC) et des Centres locaux de services communautaires (CLSC) seront présentées.

En seconde partie, Jeanne Tétreault, responsable du programme Santé maternelle et infantile du DSC Maisonneuve-Rosemont, expliquera sommairement le mandat des DSC et traitera plus spécifiquement du type d'interventions privilégié par son DSC. Les troisième et quatrième exposés seront présentés respectivement par Lise Chevrier, infirmière au CLSC Vallée-des-Forts, et Denise Sirois, coordonnatrice au CLSC St-Louis-du-Parc. Toutes deux expliqueront le type de support que leur organisme offre aux services de garde de leur territoire. Un échange avec la salle suivra.

Besoins des milieux de garde et attentes de l'OSGE

L'Office des services de garde à l'enfance a pour mandat de veiller à ce que soient assurés des services de garde de qualité et, dans cette perspective, l'Office se soucie de la santé des enfants qui fréquentent les services de garde et de la qualité des soins qui leur sont prodigués.

Suite aux besoins exprimés par les services de garde eux-mêmes, aux observations qu'ont pu faire certains membres du personnel de l'Office et aux résultats de recherches portant notamment sur l'incidence des maladies infectieuses en milieu de garde, l'Office a élaboré, il y a deux ans, un programme destiné à aider les services de garde à répondre le plus adéquatement possible aux besoins de santé des enfants dont ils ont la charge. Le terme santé est ici entendu dans un sens large; il inclut les dimensions physiques et psycho-sociales.

LE PROGRAMME SANTÉ DANS LES SERVICES DE GARDE

Ce programme Santé dans les services de garde vise deux grands objectifs :

- d'une part, sensibiliser les personnes qui oeuvrent au sein des services de garde à l'importance de leur rôle en matière de santé et de prévention - certains enfants fréquentent les services de garde huit à dix heures par jour et ce dès leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée à l'école - et leur permettre d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés et attitudes qui les aideront à mieux répondre aux besoins de santé des enfants;
- d'autre part, sensibiliser les organismes de santé (particulièrement les CLSC et DSC) au rôle et aux besoins des services de garde et les inciter à collaborer avec ces derniers pour favoriser un développement optimal des enfants - plusieurs services de garde déplorent le manque de collaboration des organismes de santé de leur région.

Dans le cadre de ce programme, l'Office a déjà élaboré, en collaboration avec quatre DSC de la région de Montréal, un cours sur la prévention des accidents en milieu de garde et l'intervention en cas d'urgence. Le cours de base, d'une durée de 15 heures, est maintenant offert dans toutes les régions du Québec par les collèges qui dispensent la formation en techniques de garderie. Pour ce qui est des sessions de mise à jour requises à tous les trois ans, elles peuvent être offertes par ces mêmes collèges ou par d'autres organismes autorisés (DSC, CLSC, regroupement de services de garde...).

En collaboration avec les mêmes DSC, l'Office a également élaboré un guide sur la santé en milieu de garde. Pour assurer une large diffusion de ce guide (qui a pour titre «Des enfants gardés... en santé»), l'Office a sollicité l'appui des DSC et demandé que dans toutes les régions du Québec des sessions de sensibilisation soient organisées à l'intention des intervenants et intervenantes en santé et du personnel des services de garde. À venir jusqu'à présent, la majeure partie des DSC nous ont assurés de leur appui.

Au cours des prochains mois, un peu partout à travers le Québec, des services de garde et des organismes de santé se rencontreront donc pour discuter «santé». L'Office souhaite que ces rencontres soient suivies d'autres interventions et qu'éventuellement tous les services de garde du Québec puissent compter sur la collaboration de leur CLSC et de leur DSC.

L'IMPLICATION DES DSC et CLSC : quelques données

Actuellement, quels types de support les services de garde peuvent-ils attendre de leur CLSC ou de leur DSC? Cela varie considérablement.

En 1983, 90% des DSC participant à une enquête sur le sujet (le taux de participation était de 60%) disaient offrir des services de

support aux services de garde de leur région. Leurs interventions prenaient différentes formes : rencontres de sensibilisation du personnel ou des parents, élaboration de documents, interventions directes auprès des enfants... et portaient principalement sur les thèmes suivants : le contrôle des immunisations, les maladies infectieuses, la nutrition, l'hygiène dentaire, les troubles du langage et les problèmes de comportement. L'enquête ne précise toutefois pas le nombre d'interventions réalisées, ni le nombre de services de garde ainsi rejoints.

Au cours des dernières années, le mandat des DSC s'est modifié. Avec le transfert des ressources de première ligne dans les CLSC, les DSC n'interviennent plus de la même façon auprès des services de garde. Ces changements étant relativement récents, on sait peu de chose de leur intervention actuelle, outre le fait qu'ils participeront pour la plupart à la diffusion du guide «Des enfants gardés... en santé». L'exposé que présentera Jeanne Tétreault permettra toutefois de connaître ce qui se fait actuellement au DSC Maisonneuve-Rosemont.

Au niveau des CLSC, nous disposons de données plus récentes puisqu'une enquête portant sur les types de services offerts par les CLSC par rapport à la problématique de la garde des enfants a été effectuée par l'Office, au printemps 1985. 70% des CLSC ont participé à cette enquête.

L'analyse des résultats n'étant pas terminée, nous ne présenterons ici que quelques données. Selon cette enquête, 41% des CLSC offrent des services de support et de formation au personnel des garderies. Selon les régions, le pourcentage de CLSC offrant ce service varie entre 20% et 75%. Il s'agit, dans la plupart des cas, de services professionnels ad hoc portant principalement sur les problèmes de santé. Le plus souvent, les interventions sont faites par des infirmières ou des hygiénistes dentaires. 37% des CLSC disent également offrir des services professionnels en garderie. La fréquence de ces services varie considérablement d'un CLSC à l'autre, passant de 6 à 8 visites par mois dans un cas à une visite par année dans un autre. Là encore, la majeure partie des services sont dispensés par une infirmière ou une hygiéniste dentaire.

Bien que partielles, ces données confirment qu'il y a une disparité énorme entre les services auxquels ont accès les milieux de garde. Bien sûr, les besoins des services de garde ne sont pas tous les mêmes mais n'y a-t-il pas un minimum de support auquel tous devraient avoir accès? C'est une question que nous pourrons aborder au cours de l'échange qui suivra. Voyons maintenant les types d'interventions privilégiés par certains organismes de santé ●

Mme Jeanne Tétreault
RESPONSABLE DU PROGRAMME SANTÉ MATERNELLE ET INFANTILE DSC Maisonneuve-Rosemont

L'intervention du DSC Maisonneuve-Rosemont. L'exposé qui suit aborde trois thèmes : le rôle des DSC; la planification de programmes pour les garderies, au DSC Maisonneuve-Rosemont; un projet pilote d'intervention en garderie sur la prévention en santé mentale.

RÔLES ET FONCTIONS DES DSC

Tel que défini par la Loi sur les services de santé et les services sociaux, les DSC, en collaboration avec les établissements et en tenant compte des priorités du CRSSS, doivent :

- établir et mettre à jour le profil de l'état de santé de la population. L'enquête Santé Québec nous permettra d'établir ce profil.
- identifier les problèmes de santé de la population : élaborer, évaluer et mettre à jour des programmes de santé communautaire et de promotion de la santé. Nous verrons plus loin une application pratique d'une partie de cette fonction.
- veiller à la prévention et au contrôle des épidémies. C'est une responsabilité des directeurs de DSC pour leur sous-région; celle-ci est régie par la Loi de la santé publique.

PLANIFICATION DE PROGRAMMES POUR LES GARDERIES

Dans notre sous-région, nous travaillons à partir d'une table de concertation sous-régionale qui regroupe les coordonnateurs et coordonnatrices des modules santé des CLSC et des personnes ressources du DSC. Une participation active des responsables et des intervenants et intervenantes des CLSC est donc assurée. Nous croyons que les programmes développés avec la participation de ces intervenants et intervenantes ont plus de chance de succès.

Dans l'exemple qui suit, un groupe de travail formé de deux représentantes des CLSC et d'une représentante du DSC a déposé un document de travail à la table sous-régionale. Ce document, pré-

senté en annexe, a fait l'objet d'une consultation dans les huit secteurs de CLSC. Il identifie d'abord les besoins des enfants et les problèmes qui s'y rattachent et précise les objectifs intermédiaires et opérationnels à poursuivre.

Suite à cela, les intervenantes de CLSC ont demandé une rencontre avec les garderies. Deux demi-journées ont été organisées avec la collaboration des CLSC. Elles ont regroupé trente-trois intervenantes des CLSC et quinze des garderies (éducatrices, responsables ou coordonnatrices).

Le but de ces rencontres était de :
- faciliter les échanges entre les diverses intervenantes sur les besoins des enfants en garderie;
- partager les expériences vécues par les différentes intervenantes, les activités et les moyens de répondre aux besoins de santé globale des enfants.

Le travail en atelier a permis de :
- vérifier si les besoins et les problèmes de santé mentionnés dans le document de travail sont conformes ou non à leur perception ou s'il y aurait lieu d'y ajouter ou de soustraire des éléments;
- partager des expériences vécues à partir des objectifs opérationnels définis en fonction des besoins et des problèmes.

Les activités et les moyens nécessaires pour atteindre les objectifs opérationnels ont été choisis et adaptés à chaque garderie selon :
- les besoins particuliers;
- les ressources du milieu;
- le désir d'implication.

Lors de cette démarche, les intervenantes des CLSC nous ont mentionné qu'il y avait peu de ressources disponibles face aux problèmes socio-affectif, émotif, de comportement et d'apprentissage des enfants et qu'elles se sentaient souvent démunies face à ces problèmes. Le projet qui suit devrait contribuer à répondre à ce genre de besoins.

PROJET PILOTE D'INTERVENTION DANS UNE GARDERIE SUR LA PRÉVENTION EN SANTÉ MENTALE.

Le projet pilote a été adopté par le DSC et le CLSC Rosemont.
Deux personnes sont impliquées :
- un médecin spécialiste en pédo-psychiatrie, le docteur Krystyna Pecko-Drouin qui est l'instigatrice du projet;
- une infirmière du CLSC Rosemont, Nicole Meunier qui a participé à toutes les étapes du projet.

Deux personnes ressources du DSC participent aussi au projet :
- la responsable du programme santé maternelle et infantile;
- un conseiller en recherche, pour l'évaluation du projet.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROJET
- promouvoir la santé mentale dans le milieu des garderies;
- habiliter les éducateurs(trices) de garderie à développer la prévention en santé mentale dans leur milieu.

DÉMARCHES DU PROJET

Les interventions sont de deux types :
- des cours structurés le soir, intégrés aux rencontres habituelles. Sept rencontres sont prévues sur des sujets choisis avec les éducateurs et éducatrices;
- des échanges informels individuels et discussions libres lors de la visite régulière de l'infirmière (½ journée/semaine). Une heure trente minutes est réservée à ce programme. Ces rencontres ont pour but d'apporter un soutien aux éducateurs et éducatrices. Le médecin et l'infirmière tentent de répondre aux diverses questions qu'ils se posent, face à certains comportements des enfants.

Toutes ces activités sont cédulées selon trois phases sur une durée de neuf mois; chaque phase comporte une période d'évaluation à la fin. Les interventions en garderie, lors de ce projet pilote, seront menées au début surtout par le docteur Krystyna Pecko-Drouin, personne-ressource du DSC, assistée par Nicole Meunier, infirmière du CLSC Rosemont, pour être graduellement reprises en entier par l'infirmière.

Ce projet d'intervention sera appliqué si l'évaluation du projet pilote est positive. L'infirmière avec la collaboration d'une personne ressource pourrait appliquer cette intervention.

PROGRAMME DE SANTÉ DANS LES GARDERIES

Annexe

BESOINS	PROBLÈMES	OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES	OBJECTIFS OPÉRATIONNELS
Vivre dans un environnement sécuritaire : - physique - social	• Accidents • Sévices aux enfants (battus, négligés, surprotégés)	Prévenir les accidents et les sévices aux enfants des garderies.	• Soutenir le personnel des garderies dans leurs démarches en vue de prévenir les accidents et les sévices aux enfants. • Informer les éducatrices et les parents des principales causes d'accidents pour leur enfant et des moyens de les prévenir.
Vivre dans un environnement qui favorise la croissance et le développement bio-psycho-social optimal.	• *Croissance* - Retard - Obésité • *Développement* - Psychomoteur - Langage : . Majeur Mineur • *Socio-affectifs* - Émotif - Comportement - Apprentissage	Contribuer au développement global bio-psycho-social des enfants des garderies.	• Informer et soutenir le personnel des garderies afin qu'il applique des programmes d'activités visant le développement physique, intellectuel, émotif et social de l'enfant. • Informer les parents et les stimuler à suivre et à favoriser le développement physique, psychologique et social de leur enfant.
Être protégé contre les maladies évitables.	• Maladies infectieuses et parasitaires • Immunisations incomplètes	Prévenir et contrôler les maladies infectieuses et parasitaires.	• Relever en collaboration avec le personnel des garderies l'état d'immunisation des enfants et faciliter une immunisation complète selon les âges. • Participer avec les partenaires du réseau à contrôler les problèmes de maladies infectieuses et parasitaires dans les garderies.
Bénéficier des meilleurs services face aux problèmes de santé aigus et chroniques.	• Allergies, problèmes de peau • Maladies des voies respiratoires • Visuels • Auditifs : - Surdité - Demi-surdité	Prévenir les problèmes de santé et orienter vers les ressources du milieu.	• Informer le personnel des garderies et les parents des principaux problèmes de santé particuliers aux enfants, des moyens de les prévenir, et des ressources du milieu disponibles. • Identifier les enfants ayant des problèmes visuels et dentaires et s'assurer de leur correction. • Informer le personnel et les parents des indices permettant de dépister précocement les problèmes auditifs, de parole et de langage.

Bénéficier des ressources permettant de répondre à des besoins particuliers.	• Spécifiques à chaque garderie	Contribuer à assurer aux enfants des ressources selon les besoins particuliers exprimés par les garderies et les parents.	• Apporter une aide ou faciliter la participation d'une ressource pour répondre aux besoins des garderies ou des parents. • Évaluer si l'aide ou la ressource a satisfait aux besoins des enfants.
Acquérir de saines habitudes de vie (alimentaires, dentaires, hygiène de vie).	• Obésité • Caries dentaires	Contribuer à l'acquisition de saines habitudes de vie chez les enfants des garderies (alimentation, santé dentaire, hygiène de vie).	• Informer et soutenir le personnel des garderies afin qu'il applique des programmes d'activités aptes à développer chez les enfants de bonnes habitudes de vie (alimentaires, dentaires, etc.).

Mme Lise Chevrier
INFIRMIÈRE
C.L.S.C. Vallée-des-Forts

L'intervention du CLSC Vallée-des-Forts. En première partie de cet exposé, nous tenterons d'expliquer brièvement le rôle des CLSC pour vous faire part ensuite de notre expérience d'intervention en milieu de garde, au CLSC Vallée-des-Forts.

LES CLSC : DÉFINITION, MISSION, RÔLE ET FONCTIONS

Un centre local de services communautaires (CLSC) est un établissement du réseau des Affaires sociales administré par un conseil d'administration et financé par le gouvernement du Québec, au même titre que les centres hospitaliers, centres d'accueil et centres de services sociaux.

Le CLSC offre des services de santé et des services sociaux de base, des services de prévention ainsi que des services d'action communautaire. Il reçoit ou visite les personnes qui requièrent des services et ce, pour leur prodiguer de tels services, les conseiller ou si nécessaire, les diriger vers les établissements ou les ressources communautaires les plus aptes à leur venir en aide.

Compte tenu de ces différents services, le CLSC vise à améliorer l'état de santé de la population et les conditions sociales des individus et de la communauté, ainsi qu'à amener la population à prendre en main ses problèmes et leurs solutions.

Les CLSC ont pour mission de fournir ou de rendre accessibles des services de première ligne à l'ensemble de la population d'un territoire.

Dans le cadre de sa mission, le CLSC vise à :
- maintenir et améliorer l'état de santé ainsi que les conditions sociales des individus et des groupes de façon à amener une meilleure qualité de vie de la population et ce, en l'impliquant dans cette démarche;
- permettre une plus grande adéquation des ressources locales de santé et de services sociaux à l'égard des besoins des citoyens et ce, par l'implication de la population dans l'identification de ses besoins, dans l'expression de ses satisfactions et attentes, ainsi que dans l'organisation des services qui lui sont nécessaires;
- encourager, supporter et participer au développement de l'action sociale bénévole et de toute forme de réseau d'entraide bénévole du secteur socio-sanitaire sur son territoire, dans le respect de l'autonomie de ces organismes et de ces réseaux.

De plus, le CLSC se doit de s'adapter aux besoins et aux conditions de son milieu et d'ajuster en conséquence ses différents services tout en évitant tout dédoublement de service.

Quant aux perspectives à l'égard de sa programmation de services, le CLSC compte, de concert avec les établissements et les ressources communautaires, satisfaire les besoins d'ordre socio-communautaire ainsi que les services préventifs (santé et social) de l'ensemble de la population de son territoire.

Notre CLSC entend favoriser les approches suivantes :
- approche globale

- approche intégrée du curatif et du préventif
- approche multidisciplinaire
- approche communautaire
- approche éducative

INTERVENTION EN MILIEU DE GARDE ET EXPÉRIENCE DE DEUX INFIRMIÈRES

Dans le cadre de la révision du programme Santé maternelle et infantile amorcée en 1983-1984, une démarche de consultation a été entreprise auprès des ressources du milieu afin d'identifier les besoins et problèmes de santé de la population. Les services de garde à l'enfance sur le territoire du CLSC étaient parmi les ressources-cibles à rejoindre. Une liste des services de garde a été dressée et les infirmières furent désignées pour les contacter.

Le cadre de la première rencontre consistait à recueillir des informations générales sur le service de garde (caractéristiques de la clientèle, âge, nombre, provenance, profil socio-économique, caractéristiques de la garderie...), à identifier leurs besoins ou leurs problèmes, à connaître leurs attentes face au CLSC, à leur présenter les programmes et les services du CLSC ainsi que les ressources à leur disposition, et finalement à discuter du type de collaboration souhaitée.

Parmi les cinq services de garde visités, deux garderies ont manifesté leur intérêt à travailler en collaboration avec le CLSC. Ayant précisé la nature de leurs besoins, notre première année a donc consisté à répondre à leurs demandes spécifiques.
Ces demandes furent :

- une formation en premiers soins, en réanimation et une vérification de la trousse de premiers soins;
- de l'information sur les maladies contagieuses et les précautions à prendre;
- l'élaboration d'un document préliminaire sur les mesures d'hygiène à prendre pour éviter la propagation des gastro-entérites;
- la réalisation d'une activité intitulée «dédramatisation de la piqûre»;
- la préparation d'un formulaire intitulé «Constat d'accident» (objectif : informer le parent et l'aviser par écrit des faits et circonstances d'un accident);
- une surveillance de l'état de santé des employés par une vérification de leur état d'immunisation et l'application d'un programme s'il y avait lieu, l'élaboration d'une fiche de santé et un questionnaire pré-emploi (demande de l'employeur);
- une surveillance de l'état de santé des enfants par le développement d'un projet-pilote sur le dépistage visuel.

De plus, nous étions disponibles pour répondre à des problèmes vis-à-vis desquels les éducatrices se sentaient «dépassées». Nous avons également à titre de personne-ressource fait le lien et travaillé en collaboration avec d'autres services (audiologie, orthophonie, pédo-psychiatrie) pour des cas spéciaux.

Voilà un court résumé de nos interventions. Il serait utopique de penser que l'infirmière peut répondre à tous les besoins des milieux de garde; de là, la nécessité de travailler en équipe multidisciplinaire. Nous voyons notre rôle sous forme de personne-ressource, de support auprès des éducatrices, de la direction et des parents usagers et non un rôle de surveillance et de directivité.

Nos expériences nous ont appris que l'infirmière est bien reçue dans ce milieu et qu'un travail de collaboration est possible. En tant qu'agent de promotion de la santé, l'amélioration de la qualité de garde est notre premier objectif et notre courte histoire nous prouve déjà que l'infirmière peut avoir sa place en milieu de garde.

QUELQUES SUGGESTIONS SUR LA DÉMARCHE À SUIVRE

Faisant suite à notre expérience en milieu de garde, nous aimerions livrer à nos collègues infirmières quelques suggestions sur ce que nous pensons être la meilleure démarche à suivre pour celles qui souhaitent travailler éventuellement avec les milieux de garde.

En premier lieu, il est essentiel :

- de se renseigner et de se familiariser avec les différents modes de garde;
  - halte-garderie, prématernelle,
  - garderie,
  - garde en milieu familial,
  - autres projets communautaires (matériathèque);
- de connaître la problématique entourant les milieux de garde (situation des éducatrices, clientèle,...);
- de connaître les ressources de son milieu;
- faire l'inventaire des différents modes de garde sur le territoire de son CLSC.

Avant d'intervenir en milieu de garde, il est important :

- de se situer comme professionnel de la santé;
- de définir notre approche (globale, multidisciplinaire), notre

mode de collaboration (travailler avec ou pour le milieu), notre attitude (autorité, contrôle ou respect des deux parties) et de connaître nos limites.

Lors d'une première rencontre avec les personnes responsables de ces milieux de garde, présenter le rôle du CLSC, les objectifs, les ressources à leur disposition... Si les services de garde désirent collaborer, une certaine connaissance du milieu est indispensable. Il faut commencer par :

- établir le profil du milieu de garde, ce qui peut aider à cerner les besoins;
  - mode de garde (halte-garderie...),
  - caractéristiques de la clientèle (démographiques, socio-économiques),
  - perception des éducatrices des besoins ou problèmes de santé du milieu.

Dès les premiers contacts, il est important de préciser le type de collaboration souhaitée avec le milieu (personne-ressource, intervenante...). En fonction des besoins exprimés par les milieux de garde, déterminer des priorités avec eux, et établir un plan d'action. Également, leur faire prendre conscience des besoins ou problèmes non perçus. En résumé, notre contribution doit viser à améliorer la qualité de vie des enfants en milieu de garde et ce, par une approche globale multidisciplinaire et par un mode de collaboration qui se veut égalitaire et dans le respect des deux parties ●

Mme Denise Sirois
COORDONNATRICE
C.L.S.C. St-Louis du Parc.

Types d'interventions «santé» développés auprès des garderies du territoire du CLSC St-Louis-Du-Parc. Le projet d'intervention auprès des garderies a débuté en 1981 avec des membres du personnel du CLSC et du DSC de l'Hôpital général de Montréal, suite à des demandes de services adressées aux deux instances.

Le CLSC St-Louis-Du-Parc est situé en plein coeur de Montréal dans un quartier multi-ethnique, très hétérogène et socio-économiquement plutôt faible. Il dessert une population de 45 171 habitants dont 42% sont francophones, 14.1% portugais, 13.5% anglais, 10.2% grecs et 20% d'autres ethnies (Chinois, Espagnols, Italiens, etc.). Présentement, le territoire du CLSC compte 10 garderies desservant environ 550 à 600 enfants.

La diversité des besoins des garderies ainsi que leur volonté de travailler avec nous, nous ont amenés à élaborer un programme structuré tout en prévoyant une application très souple, adaptée aux besoins de chacun des milieux.

Nous intervenons auprès de neuf garderies. Pour ce, nous disposons d'une équipe multi-disciplinaire où infirmières, hygiénistes dentaires, médecins, travailleurs sociaux et organisateurs communautaires interviennent selon le cas. Cependant les infirmières assurent une plus grande disponibilité puisqu'elles visitent les garderies régulièrement et y font la majorité des interventions.

PROGRAMME D'INTERVENTION AUPRÈS DES GARDERIES

Ce programme a pour but de promouvoir un état de santé optimal pour la population fréquentant les garderies du territoire du CLSC St-Louis-Du-Parc. Il vise quatre grands objectifs. Chacun d'eux est orienté vers un groupe particulier : le milieu, les enfants, les parents et les intervenants et intervenantes en garderie.

1er OBJECTIF GÉNÉRAL : LE MILIEU

L'objectif est d'appuyer les garderies pour qu'elles assurent un contexte socio-sanitaire optimal permettant un développement sain et harmonieux des enfants. Trois axes principaux (correspondant à nos objectifs spécifiques) sont identifiés. Pour chacun d'eux, des exemples d'activités que nous avons réalisées sont présentés.

- Salubrité et sécurité des locaux et de l'équipement. L'infirmière agit ici comme conseillère auprès des garderies. Sa situation est délicate car elle risque d'être perçue comme gardienne des normes de l'Office alors qu'elle est là à titre de ressource auprès du milieu pour explorer des alternatives aux problèmes rencontrés. Exemples d'activités :
  - information sur la salubrité des cuisines, l'entreposage et la manipulation des aliments, les techniques de lavage de la vaisselle, la désinfection des salles de toilette, les risques liés à certaines pratiques (utilisation d'un même verre)...;
  - recherche de solutions aux problèmes identifiés;...
- Premiers soins. Exemples d'activités :
  - information sur l'importance de la trousse d'urgence et son contenu;

- documentation sur les techniques de premiers soins (documents élaborés par l'Ambulance St-Jean et par le DSC Maisonneuve-Rosemont);
- information sur le contenu des dossiers des enfants (numéro d'assurance-maladie, problèmes spécifiques, personnes à rejoindre en cas d'urgence, état immunitaire...);
- information sur les services de première ligne en cas d'urgence;...

- Maladies contagieuses. Exemples d'activités :
  - information sur les normes d'hygiène à respecter;
  - sensibilisation à l'importance des immunisations;
  - mise sur pied de cliniques de vaccination en soirée, pour faciliter la tâche des parents qui travaillent;
  - avec le consentement des parents, vaccination des enfants à la garderie même (en fin d'après-midi, peu avant le retour des parents);
  - information sur les périodes d'isolement requises dans certains cas de maladies contagieuses;
  - élaboration de mécanismes de référence pour les cas d'épidémie. Au besoin, prise en charge de la situation par le CLSC ou le DSC (cas de giardiase ou de tuberculose, par exemple).

2e OBJECTIF GÉNÉRAL : L'ENFANT

L'objectif est de permettre que chaque enfant de la garderie actualise son potentiel santé. Six axes sont identifiés, avec les activités qui s'y rattachent.

- Dossier santé de l'enfant. Exemple d'activités :
  - élaboration d'un questionnaire à l'intention des parents.
- Tests de dépistage. Exemples d'activités :
  - dépistages visuels. Ils se sont avérés peu rentables;
  - dépistages dentaires. Ils sont souhaitables lorsque le milieu ne bouge pas trop;
  - contrôle des immunisations. Bien que difficile à réaliser, ce contrôle nous apparaît très important.
- Prise en charge des références et suivi des enfants présentant des problèmes de santé spécifiques. Exemples d'activités :
  - travail de pair avec le personnel des services de garde, les parents et les professionnels impliqués; dans certains cas de retards de développement, le CLSC a travaillé avec une équipe de l'hôpital Ste-Justine.
- Collation et repas nutritifs. Exemples d'activités :
  - révision et discussion des menus des garderies;
  - organisation de rencontres de cuisinières de garderies pour échanger des recettes et de l'information; implication de la nutritionniste comme personne-ressource pour apporter de l'information sur l'équilibre des repas, les menus végétariens...
- Sensibilisation des enfants. Exemples d'activités :
  - par rapport à l'hygiène : utilisation du matériel pédagogique déjà existant (cahiers «Pile ou face», «Au pays de l'oreille»...);
  - par rapport à l'alimentation : organisation de fêtes et de dégustations d'aliments...;
  - par rapport à l'hygiène dentaire : rencontres entre l'hygiéniste dentaire et le personnel des garderies (information, démonstration d'une bonne technique de brossage des dents); distribution de brosses à dents et de cache-soies à tous les enfants fréquentant la garderie; rencontre des enfants et démonstration d'une technique de brossage des dents; organisation d'un mois consacré à la santé dentaire; distribution de comprimés de fluor; visites chez le dentiste..;
  - par rapport à la sécurité; utilisation du diaporama «Quand on se perd»; sensibilisation à la sécurité en auto...
- Développement des enfants. Exemples d'activités :
  - réponse aux demandes d'information du personnel des services de garde;
  - utilisation du guide de stimulation préparé par Nicole David de l'hôpital Maisonneuve-Rosemont.

3e OBJECTIF GÉNÉRAL : LES PARENTS

L'objectif est de renseigner les parents sur la santé de leur enfant. Deux axes ont été identifiés avec les activités qui s'y rattachent.

- Contacts avec les parents. Il importe ici d'être réalistes. Les parents utilisateurs de services de garde disposent généralement de peu de temps libre. Pour les rejoindre nous avons recours aux moyens suivants :
  - participation à des réunions auxquelles les parents sont déjà convoqués;
  - rencontres individuelles au moment où les parents viennent chercher ou reconduire leur enfant à la garderie;
  - téléphones en soirée;
  - messages écrits transmis par l'intermédiaire des enfants.
- Information véhiculée à la maison par l'enfant (brochures, dépliants...).

4e OBJECTIF GÉNÉRAL : LE PERSONNEL DES SERVICES DE GARDE

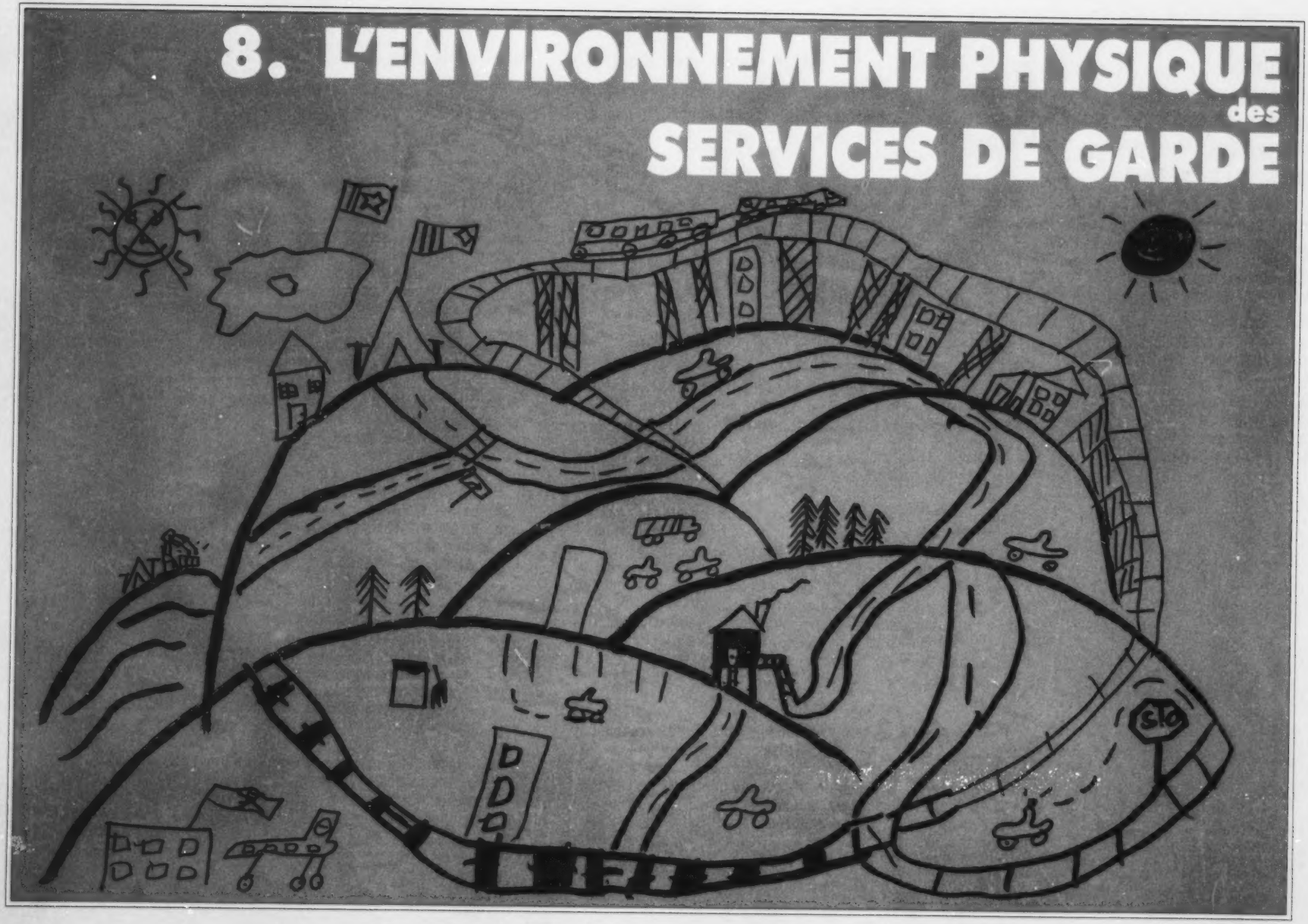
L'objectif est de répondre aux besoins et attentes des intervenantes et intervenants en garderie. Deux axes ont été expérimentés.

- État de santé du personnel. Exemples d'activités :

- examen médical de pré-emploi offert par le CLSC ou formules d'examens pré-emploi pouvant être complétées par le médecin de son choix;
- vaccination contre la rubéole et test de dépistage de la tuberculose, si nécessaire;
- consultation médicale dans les cas où l'état de santé du personnel peut affecter la santé des enfants (fièvre, grippe, diarrhée...).

- Support face aux interventions auprès des enfants. Exemples :
  - identification des besoins d'information du personnel;
  - organisation de sessions d'information (pendant les périodes de sieste des enfants); thèmes abordés : l'alimentation, les premiers soins, le langage (avec des stagiaires en orthophonie de l'Université de Montréal)...
  - visites régulières d'une infirmière et contacts téléphoniques avec le CLSC, au besoin;
  - information sur les autres ressources du milieu

8. L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE des SERVICES DE GARDE



BERTI PROULX-ESKANAZI, 7 ANS

CAUSES, MANIFESTATIONS ET SOLUTIONS AUX PROBLÈMES DE BRUIT EN GARDERIE

Mme Claire Truchon-Gagnon
AGENTE DE RECHERCHE ET CHARGÉE DE COURS
École d'orthophonie et d'audiologie
Université de Montréal

M. Raymond Hétu
PROFESSEUR ET CHERCHEUR
École d'orthophonie et d'audiologie
Université de Montréal

M. Pierre Morisset
PROFESSEUR
École d'architecture
Université de Montréal.

Les résultats des recherches effectuées dans divers pays et continents concordent : nous sommes surexposés à des bruits excessifs et nuisibles, dans un nombre sans cesse croissant de lieux et de situations courantes. Certaines de ces expositions sonores endommagent notre capacité à entendre, de manière irréversible. D'autres types d'expositions sonores, moins intenses mais plus répandus encore, nous affectent dans toutes les dimensions de notre être et comportement, sans que l'on en soit conscient.

Ces ambiances sonores nocives sont associées à diverses causes, mais en particulier aux faits suivants :

- «...l'architecture moderne... privilégie l'unique sens de la vue.[1/2]
- Des inventions d'usage utile, mais inutilement bruyantes (ex. : véhicules à moteur, machines et outils, appareils électroménagers, etc.) ne cessent d'apparaître.
- Une minorité de personnes sont sensibilisées aux méfaits d'ambiances sonores courantes (ex. : cafétéria achalandée, rues passantes, etc.) sur leur santé (ex. : stress, modification des fonctions cardio-vasculaires, fatigue auditive) et sur leurs comportements (ex. : interactions, attention, etc.), et aux difficultés d'écoute et de compréhension des messages parlés ou de signaux d'alerte, en de tels contextes.

Pourtant, des solutions techniques existent; leur efficacité a été démontrée en divers types de milieux et un nombre croissant de pays en règlementent l'application.[3] Les milieux où l'on retrouve des jeunes, notamment les établissements scolaires et préscolaires, n'ont pas échappé à l'avènement de la surstimulation sonore caractéristique de tant de milieux contemporains : on y rencontre aussi, dans de trop nombreux cas, l'application de courants architecturaux qui négligent l'oreille au seul profit de l'oeil (ex. : la construction de magnifiques écoles aménagées en «aires ouvertes», que les usagers tentent bien vite de subdiviser et cloisonner, tant bien que mal).

Ainsi, au Québec, on ne trouve aucune législation ou recommandation formelle concernant l'aménagement acoustique de tels milieux. En 1977 déjà, alerté d'un tel état de choses, un regroupement de garderies adressait un mémoire au ministère des Affaires sociales du gouvernement du Québec, en commission parlementaire; entre autres, ce mémoire recommandait qu'on se préoccupe de la qualité de l'acoustique des garderies, « *(...) aspect qui nous semble des plus importants bien que nulle part on en fasse mention (...).*»

«Bien que n'ayant pas de chiffres statistiques sur le sujet, nous savons tous par expérience que si le bruit (...) atteint un niveau élevé durant de longues périodes, les enfants et le personnel en subissent des effets de fatigue et de surstimulation.»[4]

Les causes et solutions des problèmes de bruit en milieu éducatif

Les mêmes facteurs sont en cause dans les problèmes de bruit de milieux éducatifs divers et les mêmes éléments de solutions devraient y être appliqués : ils concernent principalement l'aménagement architectural et technique des locaux. C'est ce que démontrent plusieurs recherches toutes récentes, effectuées en divers pays, entre autres en France[5/6], au Japon[6] et aux États-Unis[6/7/8].

Ces recherches (notamment l'imposante étude[5] commandée par le ministère de l'Éducation, en France, effectuée auprès de plus de 1,000 établissements scolaires et préscolaires -pour enfants âgés de 2 à 5 ans-) arrivent à des conclusions identiques à celles de la recherche effectuée au Québec, en collaboration avec des travailleuses-eurs de garderies[8] : *L'AMBIANCE SONORE DOIT ÊTRE CONTRÔLÉE*, en de tels milieux, PAR l'application de techniques d'*ISOLATION ACOUSTIQUE ENTRE LES LOCAUX* (protégeant chaque local contre les sources sonores extérieures au local et à l'édifice) d'une part et, d'autre part, de techniques de *correction acoustique dans les locaux* (il s'agit principalement d'y limiter au minimum le temps de réverbération - ou écho - et les sources physiques de bruits d'impact -associés aux planchers, portes, etc.-).

Il est à noter que l'usage combiné de ces grands types de solution est aussi recommandé, par ailleurs, pour tout type de milieu où l'on veut prévenir ou corriger les problèmes de bruit[9]. Une démarche a été effectuée au Québec[10], pour répertorier des applications de ces solutions (ex. : cloisons acoustiquement étanches, «plafonds» absorbant la réverbération sonore, couvre-planchers coussinés) susceptibles d'être appropriées au milieu des garderies, compte tenu de ses contraintes spécifiques (ex. : relatives à l'hygiène).

Les manifestations de problèmes de bruit en garderie

Sans l'application de telles techniques, l'ambiance sonore des garderies (et autres milieux préscolaires et scolaires) a des effets nocifs sur les enfants, ainsi que sur les adultes qui y travaillent[6/7/8].

Les principaux méfaits du bruit observés et rapportés dans des garderies du Québec ayant un aménagement plus susceptible de causer des problèmes de bruit (ex. : forte transmission sonore d'un local à l'autre; longue durée de réverbération prolongeant et intensifiant les bruits; planchers rigides favorisant des bruits d'impact excessifs) concernent des aspects divers et importants des comportements et du bien-être de tous.

Entre autres, on a rapporté et observé chez les enfants en garderie, dans des ambiances sonores élevées (bruit moyen supérieur à 75 décibels -LAeq-; bruits instantanés -ex. : cris ou impacts d'objets entrechoqués- supérieurs à 100 décibels -LpA-) une *AGITATION* et une *AGRESSIVITÉ* accrues, ainsi qu'un effet d'entraînement à agir de façon plus bruyante[6].

De plus, des recherches effectuées en d'autres pays, ont identifié divers autres types de méfaits, chez les jeunes enfants exposés aux bruits élevés de certaines garderies : il s'agit notamment de *DIFFICULTÉS d'ÉCOUTE et d'ATTENTION*, d'une acquisition moins rapide du langage et d'un taux d'hormones de stress plus élevé, associé à une plus grande vulnérabilité aux infections microbiennes.[6/7/8]

Chez les adultes travaillant dans des garderies ayant des ambiances sonores moins favorables que d'autres, on rapporte[6], avec une fréquence significativement plus élevée, des problèmes variés, dont des *Difficultés de communication* (difficulté à être compris-e des enfants et à les comprendre) et des problèmes de *motivation, performance et satisfaction au travail* (ex. : «envie d'être ailleurs», «se sentir moins disponible et être moins patient-e qu'on le voudrait»).

Des malaises physiques (ex. : tension, fatigue intense, maux de tête, d'estomac ou de gorge) et des désavantages dans les interactions et relations interpersonnelles sont aussi nettement plus fréquents et persistent même après le travail, chez ces travailleuses-eurs, exposé-es à des ambiances sonores plus défavorables que d'autres.

Il est à noter que ces effets associés au bruit et leurs contrecoups, chez les adultes, coïncident avec les méfaits du bruit identifiés par des recherches effectuées en d'autres milieux[6/7].

Dans les garderies où plusieurs des solutions techniques - mentionnées plus haut - sont appliquées, ces effets sont nettement moindres; de plus, contrairement aux autres, dans les milieux où on est à l'abri des bruits parasites et excessifs, on peut, sans difficulté, entendre les sons essentiels (c'est-à-dire que chacun-e, petit-e ou grand-e, peut être compris-e, lorsqu'il-elle s'exprime par le langage) ou les sons simplement agréables (ex. : les mots doux, les gazouillis, la musique, etc., etc., etc.) !!!

Conclusion :

Pour le sain développement des enfants en garderie (et en tout autre milieu d'éducation : écoles primaires, secondaires, etc.) et pour assurer ces conditions essentielles au travail de tout-e éducatrice-eur, nous sommes maintenant convaincus, comme d'autres[5/6/11/12], qu'il faut réunir, dans tous ces milieux, les conditions physiques permettant de limiter le niveau de bruit ambiant à un maximum de 55 dB : il s'agit là de la limite à ne pas dépasser pour favoriser une communication verbale optimale (pouvoir se parler et se comprendre efficacement, sans effort).

Pour réunir ces conditions, il faut aménager (ou réaménager)les locaux en y appliquant les solutions techniques et architecturales identifiées. Mais pour que cela soit possible, il est essentiel, que les budgets, alloués par les gouvernements aux garderies, en tiennent compte désormais.

«Les besoins des petits sont grands», mais ne devrait-il pas aller de soi qu'ils soient dorénavant traités comme ils le méritent, c'est-à-dire comme un capital des plus précieux et comme un «secteur d'investissement» prioritaire par excellence?

1. DAUBER, MARC, *Eveil à l'espace sonore - La maternelle de Clesse*. Paru dans : «Premier Salon régional du confort acoustique». Montpellier, C.A.U.E. de l'Hérault, septembre 1985, page 14.
2. BLANQUART, PAUL, *L'oeil et l'oreille*. Paru dans : «L'oreille oubliée». Paris, Centre Georges Pompidou, 1982, pages 5 et 6.
3. ALEXANDRE, ARIEL, *La lutte contre le bruit à l'étranger*. Paru dans : «L'oreille oubliée». Paris, Centre Georges Pompidou, 1982, pages 68-69.
4. REGROUPEMENT DES GARDERIES DE LA RÉGION 6-C, «Mémoire présenté à la Commission parlementaire des Affaires sociales du gouvernement du Québec, sur le projet de règlement modifiant le Règlement en vertu de la Loi sur les services de santé et les services sociaux». St-Lambert, février 1977.
5. LECOCQ, J.L., Exposés sur «L'application des recommandations en matière d'isolation et de confort acoustique des équipements scolaires» et sur le «Rattrapage acoustique d'un établissement scolaire», présentés lors du Premier Salon régional du confort acoustique, à Montpellier, le 11 septembre 1985.
6. MOCH, ANNIE, *La sourde oreille : grandir dans le bruit*. Toulouse, Privat, 1985, Chapitre 3 et 4.

7. HÉTU, RAYMOND & TRUCHON-GAGNON, CLAIRE, *Synthèse de connaissances et questions reliées au bruit en garderie* (ou quels sont les prix à payer pour s'adapter au bruit en garderie). Université de Montréal : École d'Orthophonie et d'Audiologie, 1982, 13 pages.
8. TRUCHON-GAGNON, CLAIRE & autres, *Problèmes de bruit en garderie, causes, manifestations et solutions* : résultats d'une recherche-action. Université de Montréal : Services aux Collectivités (F.E.P.), École d'Orthophonie et d'Audiologie et École d'Architecture, 1985, 39 pages.
9. WARNOCK, A.C.C., *Introduction à l'acoustique du bâtiment*. In «Digest de la Construction». Ottawa, Conseil national de recherche du Canada, division des recherches en bâtiment, août 1965, page 236 F-4.
10. MORISSET, PIERRE, *Problèmes de bruit en garderie, causes, manifestations et solutions : solutions architecturales*. Université de Montréal : École d'Architecture, 1985, 64 pages.
11. GRANDJEAN, E., *Précis d'ergonomie*, Paris, Les Éditions d'Organisations, 1983. (Cité dans la réf. no 6, page 126).
12. GELIS, CHRISTIAN, *Perception auditive et éléments d'acoustique appliqués aux établissements scolaires*. Paru dans : «Premier Salon régional du confort acoustique», Montpellier, C.A.U.E. de l'Hérault, septembre 1985, page 10.

L'AMÉNAGEMENT DES AIRES DE JEU POUR LES JEUNES ENFANTS : COMMENT ÉVITER LE DANGER?

M. Steen Esbensen
PROFESSEUR
Département des Sciences de l'éducation
Université du Québec à Hull.

Les jeunes enfants jouent à divers endroits, et le plus souvent sans surveillance. Les habitants d'un quartier trouveront fréquemment dans les parcs municipaux toute une gamme de possibilités pour les jeux et loisirs. Dans bien d'autres cas, des centres d'éducation pour les tout-petits, comme les garderies et les jardins d'enfants, ont aménagé un terrain où les enfants peuvent jouer. Tous ces aménagements visent à favoriser l'interaction des enfants, à leur permettre de grimper, de glisser, de se balancer, de s'asseoir, de parler, de jouer des jeux imaginaires et de manipuler différentes matières.

Un terrain bien conçu, comportant un aménagement paysagiste et des équipements stimulants qui ne présentent pas de dangers, assurera la qualité des expériences de l'enfant. Cette conférence expose les aspects du design à prendre en considération dans la conception de ce genre de terrain de jeu.

La sécurité

Au Canada, Helen Haffey du Hospital for Sick Children de Toronto, a établi un sommaire des données glanées dans les dossiers médicaux. En 1981, 407 enfants se sont blessés par une chute d'une structure de terrain de jeu, dont 52 ont été hospitalisés. Il a été constaté que les chutes des différentes structures et des glissades étaient très fréquentes; dans 141 cas, environ 30%, il s'agissait de chutes de structures de terrain de jeu. Dans 150 cas, les enfants étaient tombés de barres à grimper et cinq d'entre eux ont subi des blessures suffisamment graves pour être hospitalisés. Quatre-vingt-un enfants se sont blessés par suite d'une chute d'une glissade, et quinze ont été hospitalisés. L'hôpital a également noté 105 cas où des enfants s'étaient heurtés aux structures de terrain de jeu; près des deux tiers, ou 56 enfants, avaient été frappés par des balançoires.

En septembre 1983, Sécurité Canada a annoncé que 14,8% des accidents se sont produits dans des lieux où se pratiquent les loisirs et les sports. Chez les enfants de moins de sept ans, les balançoires, les portiques, les barres à grimper et les agrès de terrain de jeu figuraient parmi les 20 causes les plus fréquentes de blessures.

D'autres rapports d'accidents un peu partout dans le monde révèlent que, malheureusement, les accidents sur les terrains de jeu sont souvent très graves. Au cours de l'été 1984, un garçonnet de 3 ans est mort après être tombé d'une glissade de type classique (3m.). Il jouait dans une cour d'école avec son frère de 5 ans lorsque l'accident s'est produit. Lors d'un autre accident, une fillette de 10 ans est morte en tombant d'une balançoire. Elle se balançait debout, les chaussures coincées dans les supports triangulaires des chaînes quand ses mains ont glissé de la chaîne. À la manière d'un pendule inversé, l'impact de sa tête sur le sol a été fatal.

Ces accidents mortels auraient sans doute pu être prévenus si les informations que renferme le présent document avaient été appliquées dès la conception des équipements de terrain de jeu, ou à la modification de ces derniers. Abstraction faite de ces données, il est difficile d'établir le nombre réel d'accidents sur les terrains de jeu, car peu de services d'urgence hospitaliers consignent le lieu exact, le genre d'accident et la façon dont il s'est produit sur le terrain. Le nombre d'accidents non signalés que les enfants ne mentionnent pas (chutes, coupures, meurtrissures, bras tordus, brûlures de la peau, etc.), sans compter les accidents traités par les infirmières scolaires ou les enseignants, et qui ne font pas l'objet d'un rapport, laisse croire que la fréquence réelle des accidents est beaucoup plus élevée que ne l'indiquent les données.

Il est possible de prévenir certains accidents, mais non de les éliminer entièrement. L'application des critères d'évaluation qu'offre

le présent document devrait aider à déceler les détails de conception et de construction susceptibles d'être dangereux, pour ainsi être en mesure d'aménager des endroits et de créer des agrès qui ne présentent pas de danger pour les enfants.

Critères d'évaluation de l'emplacement

L'emplacement et les dimensions du terrain de jeu influent beaucoup sur l'utilisation, tant en ce qui concerne la fréquence que la qualité d'utilisation.

L'EMPLACEMENT DEVRAIT :

- être assez grand pour permettre toute une gamme d'activités récréatives;
- être d'une dimension convenable pour la taille de jeunes enfants;
- être facile d'accès pour les jeunes enfants et les adultes qui les accompagnent;
- être situé de manière à incommoder les autres le moins possible;
- comporter des caractéristiques d'aménagement paysagiste qui assurent une certaine protection des vents dominants;
- comporter des endroits ensoleillés et des endroits ombragés;
- être accessible pour le matériel d'entretien;
- comporter une gamme de coloris, dans l'aménagement paysagiste et les équipements de jeu;
- présenter une gamme de formes géométriques;
- fournir un éventail de textures (revêtements);
- présenter divers éléments d'aménagement paysagiste et de topographie;
- être cloisonné afin de protéger les jeunes enfants de la circulation automobile;
- pourvoir aux quatre catégories de jeu fondamentales (physique, sociale, créative-cognitive et isolement);
- comporter des surfaces dures et des surfaces souples pour différentes activités;
- comporter des secteurs ouverts et d'autres fermés pour faciliter différentes sortes de jeu;
- encourager les enfants à se sentir protégés, à rechercher l'intimité et à ne pas avoir de craintes dans les lieux publics;
- être situé dans un environnement qui ne présente pas de dangers, non pas près d'une rue passante où il y a beaucoup de fumée des tuyaux d'échappement, ni près d'endroits où il y a des matières toxiques ou des déchets industriels.

Ce n'est là qu'une liste partielle, qui porte seulement sur les considérations générales qui s'appliquent à une évaluation de la valeur des jeux et aux caractéristiques sécuritaires de l'aire de jeu.

La considération accordée à la qualité, à la valeur des jeux et à l'aspect sécuritaire des équipements du terrain de jeu est aussi importante que l'évaluation des caractéristiques de l'emplacement. Les éléments autres que naturels sont construits sur mesure ou achetés de fabricants d'équipements de terrain de jeu. La valeur des jeux, la sécurité et la durabilité de ces équipements varient, et il n'existe à l'heure actuelle *aucune norme* en Amérique du Nord en ce qui concerne la conception, la construction ou la sécurité des structures de jeu. L'information que l'on trouvera plus loin devrait fournir aux groupes de parents, aux consommateurs et au personnel d'entretien des détails qui aideront à assurer des équipements de jeu satisfaisants et sûrs.

Critères d'évaluation des matériaux

La liste ci-dessous des éléments de conception et de construction porte sur les aspects qui étayeront le cadre d'évaluation utilisé pour l'étude des terrains de jeu destinés aux jeunes enfants (0-9 ans).

LES ÉQUIPEMENTS DE TERRAIN DE JEU DEVRAIENT :

- servir de complément à l'emplacement en général et au milieu dans lequel ils seront placés;
- offrir des jeux qui sont compatibles avec le secteur dans lequel ils seront placés;
- avoir un fini lisse, ne comportant pas de protubérances telles que des boulons ou tiges d'acier susceptibles de blesser les enfants;
- être de dimensions convenables pour de jeunes enfants;
- donner accès à des hauteurs à la fois stimulantes et sans risques;
- comporter des balançoires et bascules construites de sorte que de très jeunes enfants puissent y jouer;
- comporter des glissades dont la hauteur correspond à la taille et à l'âge de l'enfant;
- être bien finis et avoir des coins arrondis afin de prévenir les échardes et coupures;
- être placés sur une surface qui peut assez bien absorber les chocs;
- être positionnés de manière à éviter les collisions entre différents équipements;
- avoir des coloris qui complètent la beauté naturelle des aires environnantes;

L'ACCÈS AUX GLISSADES ET STRUCTURES D'ESCALADE DEVRAIT :

- être de formes variées et faire en sorte que l'enfant se concentre sur l'action de grimper;

- être sûr, afin que l'enfant puisse garder son équilibre et sa prise en montant et en descendant;
- assurer une bonne coordination des mouvements des bras et des jambes;
- ne pas comporter de simples escaliers, qui contribuent peu à développer l'intégration et la coordination des fonctions motrices de l'enfant;
- inclure une aire de repos (transition) où l'enfant peut s'arrêter avant d'entreprendre la prochaine activité;
- être libre de clous, d'écrous et de boulons protubérants;
- avoir des barreaux dont l'écart est d'environ 30 cm afin qu'ils puissent être empoignés facilement;
- avoir des barreaux suffisamment petits pour que la main de l'enfant puisse recouvrir plus des deux tiers de leur circonférence;
- avoir des barreaux d'un diamètre approximatif de 40 cm;
- ne pas comporter de barreaux du bas sur les structures élevées afin que les enfants d'âge préscolaire ne puissent y grimper;
- être stable, afin de prévenir les mouvements saccadés imprévisibles durant l'escalade;
- comporter des échelles placées en angle pour les hauteurs supérieures à 1,35 m ;
- être conçu de manière à empêcher que les doigts ne se coincent entre un barreau et une plate-forme (ou une corde et une plate-forme);
- ne pas comporter d'échelles verticales, car elles exigent une position plus difficile à négocier que celles qui sont légèrement inclinées.

Structures d'escalade

Les considérations générales de conception s'appliquent à tous les équipements de terrains de jeu. Les critères de design ci-dessous ont trait à des structures ou pièces d'équipements de jeu bien précises : les structures d'escalade dont l'objet est de satisfaire le désir de grimper de l'enfant devraient toujours être placées sur du sable ou un revêtement similaire qui amortisse l'impact d'une chute accidentelle. Une conception et une construction soigneuses réduiront au minimum les risques et la fréquence des chutes accidentelles.

LES STRUCTURES SUR LESQUELLES LES ENFANTS SONT À 80 CM OU PLUS DU SOL DEVRAIENT :

- avoir des rebords protecteurs d'une hauteur appropriée;
- avoir soit un rebord solide, soit des planches verticales qui empêchent de grimper sur le rebord;
- ne pas comporter de barres horizontales qui permettent aux enfants de grimper plus haut que la hauteur voulue;
- être conçues avec prévenance, de sorte que des activités incompatibles soient évitées;
- ne pas comporter de glissade et d'échelle parallèles, car cela incite les enfants à sauter de l'échelle à la glissade;
- ne pas comporter d'échelle horizontale au-dessus ou à côté d'une glissade, car cela permet aux enfants de se balancer les pieds et de frapper le corps d'un enfant en train de glisser;
- prévoir des dispositifs sûrs et proportionnés pour passer d'une partie de la structure à une autre;
- ne pas comporter de plate-forme ouverte à côté d'une balançoire;
- être libres de pièces métalliques, d'écrous, de boulons et de clous protubérants;
- avoir une surface souple, comme du sable, sous la structure;
- permettre une bonne prise des mains;
- avoir un accès prévisible et bien proportionné;
- comporter des glissières de sécurité à la hauteur des plates-formes pour empêcher les enfants de tomber;
- être inspectées afin de s'assurer que les planches et les barres de cloisonnement empêchent les enfants de se coincer la tête ou les bras entre les planches;
- ne pas être construites trop haut (2,5 m de haut pour un enfant peut très bien équivaloir à 7,5 m pour un adulte);
- avoir des coins arrondis et lisses si elles sont faites de bois.

Pour ce qui est des filets de cordage à grimper (ou filets de suspension), ils doivent être bien solides et ne pas comporter de raccords susceptibles de causer des coupures.

Glissade

Il est possible de créer des glissades sûres qui permettent aux enfants de glisser de très haut, seuls ou avec d'autres enfants. Le genre d'expérience voulue dictera les détails de conception et de construction. Les recommandations suivantes sont applicables à toute forme de glissade.

LES GLISSADES DEVRAIENT :

- avoir une plate-forme de débarquement cloisonnée, de sorte qu'il soit presque impossible pour l'enfant de tomber;
- comporter du grillage sur les côtés (environ 8-15 cm de haut) pour empêcher les enfants de rouler en bas;
- toujours avoir une saillie d'assise à la base pour permettre un

arrêt sans à-coups et prévenir un impact soudain sur les pieds ou le dos;
- avoir une plaque d'appui pour la saillie d'assise, qui soit enveloppée sous le coffrage, pour ainsi éliminer les rebords ou les joints coupants de la glissade;
- être faites d'une seule grande feuille d'acier dans la mesure du possible; les glissades très longues devraient être construites avec soin, de manière à ce qu'il n'y ait aucune chance que l'enfant ne se coupe sur le métal;
- ne pas avoir de boulons métalliques ou d'autres supports coupants qui sont visibles sur la surface de glissement ou à l'intérieur des grillages latéraux;
- ne jamais être positionnées dans un endroit sans végétation vers le sud;
- comporter une barrière qui incite à s'asseoir sur la glissade plutôt qu'à marcher ou à courir jusqu'en bas;
- être inclinées de manière à assurer une certaine vitesse, mais sans risques pour l'enfant;
- être fixées dans une banquette d'environ 40°, dont le sommet est assez large pour contenir plusieurs enfants à la fois;
- comporter une zone de sécurité de 3 m sur 6 m en moyenne (2 m de plus que la saillie de débarquement);
- ne pas être orientées vers un endroit où des enfants jouent.

Balançoires

Les balançoires ont énormément évolué au cours des deux dernières décennies. Les planches de bois que l'on trouvait suspendues aux arbres dans presque toutes les cours il y a une dizaine d'années ont été remplacées par des pneus de caoutchouc absorbant, des sièges de plastique ou des courroies. Dans chaque cas, les pièces d'assemblage métalliques qui servent à fabriquer les balançoires ne constituent pas le seul élément de sûreté d'un portique. Le cadrage et les autres jeux environnants influent directement sur la qualité de l'expérience des enfants pendant qu'ils se balancent. Les critères ci-dessous ont trait aux portiques et aux aires environnantes.

LES BALANÇOIRES DEVRAIENT :
- être situées dans un endroit présentant le minimum de risques qu'une personne soit frappée;
- comporter une aire libre de 6 m sur 6 m autour du portique et de 3 m à partir du centre, dans tous les sens;
- être entourées d'une haie ou d'une clôture basse pour empêcher les jeunes enfants de courir en direction d'une balançoire en mouvement;
- être suffisamment espacées pour réduire les heurts latéraux (distance minimum de 92 cm/3 pi);
- ne pas comporter plus de deux sièges fixés à un cadre continu afin de minimiser les heurts;
- avoir des appuis en forme de A, ainsi que des haies épaisses ou une clôture basse placées parallèlement au mouvement des balançoires;
- comporter des sièges fabriqués de matières pouvant absorber les chocs, ou prévoir des surfaces absorbantes à tous les points de contacts éventuels;
- comporter des sièges dont la distance minimum du sol est de 35 cm/14 po. lorsqu'ils sont utilisés;
- comporter une surface d'assise minimum de 45 cm/17 po., ou de plus de 63 cm/25 po. du sol;
- être construites de manière à ce que l'écart entre toute partie des pièces d'assemblage des balançoires et le cadre soient, idéalement, d'au moins 60 cm/26 po.;
- lorsque les sièges sont suspendus à des chaînes, que ces chaînes soient d'acier doux, de type 30, à mailles courtes, dont le pas ou le calibrage est fixé aux fins de levage, et de calibre 5%;
- éviter autant que possible l'usage de pneus radiaux à bandage en acier, car ce bandage pourrait percer le caoutchouc et causer de graves blessures;
- en ce qui concerne les balançoires comportant un seul pivot veiller à ce que la balançoire ne frappe jamais un support solide; l'aire de dégagement est critique pour éviter les heurts;
- ne jamais positionner de balançoire à un seul pivot côte à côte avec tout autre genre de balançoire;
- dans le cas des pneus, prévoir des orifices de drainage pour empêcher l'accumulation d'eau et le gel du pneu en hiver;
- faire peindre l'intérieur des pneus en blanc pour décourager les nids d'araignées vénéneuses (climats tropicaux);
- faire fixer le mécanisme de suspension afin de prévenir son relâchement sans autorisation;
- ne pas utiliser de sièges de bois ou d'acier pour les balançoires;
- faire vérifier les poteaux d'appui, les crochets de suspension, les sièges et la surface d'impact pour l'usure et le manque d'entretien.

Entretien

Le terrain de jeu constitue le milieu d'apprentissage extérieur de l'école, de la garderie, du centre récréatif ou du quartier. C'est un milieu qui sert de complément à la salle de classe. Pour que ce milieu soit favorable, il est impérieux qu'il soit bien entretenu. S'il

est bien conçu, équipé de manière appropriée et bien entretenu, les enfants comme les adultes pourront s'y divertir ensemble. Le terrain de jeu exige autant d'entretien que la salle de classe, le centre communautaire ou le matériel pédagogique. Nous présumons trop souvent que, parce que c'est à l'extérieur, il n'est pas nécessaire de rateler le sable, de balayer les surfaces dures ou d'élaguer les branches dangereuses. Il est primordial que nous attachions autant d'importance au soin et à l'entretien du milieu extérieur qui sert au jeu et à l'apprentissage. Dans cette optique, il est possible pour l'adulte de déceler les causes d'accidents éventuels et d'appliquer des correctifs, c'est-à-dire de prévenir les chutes en balayant le sable des surfaces asphaltées, ou les chutes sur du sable durci à la base d'une glissade ou sous une balançoire. L'entretien et l'inspection réguliers de l'aménagement paysagiste, du mobilier et des équipements de jeu donnent aussi l'occasion d'apprendre aux enfants à s'occuper de leur environnement et à l'apprécier.

Pour assurer l'entretien approprié du milieu de jeu en plein air, il suffit de consulter les parties précédentes du présent document et d'établir sa propre liste de contrôle. Il ne faut pas oublier que chaque milieu est différent et qu'il faudra évaluer les particularités de son propre environnement. Il sera néanmoins utile de tenir compte des éléments suivants : *revêtement, caractéristiques de l'aménagement paysagiste, aires de jeu, conception, construction et disposition des équipements.* Rappelons-nous que la qualité de notre milieu est largement fonction de l'attention accordée à son entretien.

Ces critères sont présentés pour servir de guide préliminaire à l'évaluation des équipements de terrains de jeu et de leur position sur le site. Grâce à cette liste, il est possible d'examiner de façon systématique les aires de jeu de garderies, de cours d'écoles et de parcs municipaux pour établir que les établissements sont bien conçus et bien construits. Ce genre d'évaluation devrait aider les concepteurs de terrains de jeu et les fabricants de matériel à regarder leurs produits d'un oeil plus critique et, par le fait même, contribuer à l'élimination des éléments de risque sur les terrains de jeu. La situation de 1983, où les causes d'accidents les plus communes étaient des chutes de structures de terrains de jeu, des revêtements défectueux, des proportions inappropriées et de mauvaises méthodes de construction, ainsi que le manque d'entretien, ne se perpétuera pas. Il est à espérer que plus les adultes porteront attention au choix de structures de jeu en plein air destinées aux enfants, plus les enfants pourront jouer sans risques. Il se peut, à la lecture de cet article, que les gens se rendent compte que la planification d'un terrain de jeu n'est pas un simple jeu d'enfant.

9. LE FINANCEMENT des SERVICES DE GARDE

RACHEL PROULX-ESKANAZI, 4 ANS

LES MODALITÉS DE FINANCEMENT

Mme Ruth Rose
PROFESSEURE
Département de Sciences économiques
Université du Québec à Montréal.

L'objectif de mon intervention est d'abord de vous exposer les grands débats philosophiques et économiques au sujet du rôle du gouvernement en ce qui concerne la fiscalité, le soutien de revenu et les programmes sociaux et ensuite de situer les diverses méthodes possibles de financer les services de garde dans le cadre de ces débats. Je prends pour acquis que mon audience est déjà familière avec les modes de subvention actuellement en vigueur au Québec mais je les réexpliquerai brièvement.

Deux écoles de pensée

Une première école de pensée économique se fie principalement au marché libre.[1] Selon cette école, les parents devraient pouvoir choisir librement le mode de garde qui leur convient mais doivent aussi assumer l'entière responsabilité du coût de ce choix. Tout au plus, l'État considérerait les frais de garde des enfants comme un coût nécessaire pour gagner un revenu de travail et permettrait aux parents de les déduire pour fins d'impôt. Cette école soutient ou bien qu'il n'y a pas de différence de qualité entre les services de garde reconnus et ceux du *marché gris*, ou bien que la différence n'est pas suffisamment importante pour justifier la différence de coût. Si les parents ne sont pas prêts à payer le prix d'un service en garderie plus cher, il n'y a pas de raison que l'État vienne combler la différence et forcer la société à affecter plus de ressources à ce service que n'en désirent les parents.

Pour la plupart, les tenants-es de cette école ne tiennent pas compte des effets de leur politique sur la répartition du revenu et ne se préoccupent pas du fait que la valeur de la déduction d'impôt augmente lorsque le niveau de revenu augmente. Pour ces analystes, si le revenu du parent, et cela veut dire la mère dans 95 pour cent des cas, n'est pas suffisamment élevé pour justifier les dépenses pour la garde, ce serait plus *efficace* pour l'économie si elle (il ???) reste au foyer pour s'occuper des enfants. Toutefois, si, dans le cas des familles monoparentales, l'alternative pour l'État est de payer du bien-être à ce parent, peut-être peut-on considérer qu'une subvention aux frais de garde (du type du programme de l'aide financière aux parents actuellement en vigueur) serait une solution acceptable et conforme aux principes du fonctionnement libre du marché. Même dans ce cas, il faudrait laisser le choix entièrement libre au parent et accorder cette aide quel que soit le mode de garde utilisé.

Bref, pour les tenants-es de cette école, le fonctionnement libre du marché est le seul arbitre valable de ce que la société veut. L'outil collectif que constitue le gouvernement devrait intervenir seulement pour aider les plus démunis par le biais d'un programme unique de soutien de revenu et ne devrait surtout pas intervenir sur le marché pour biaiser les choix des individus. Chacun-e se débrouille comme il ou elle peut et exprime ses besoins à partir de son pouvoir d'achat personnel sur le marché. On ne tient pas compte des facteurs historiques et sociologiques qui différencient le rôle des femmes de celui des hommes en ce qui concerne les soins et l'éducation des enfants et la participation au travail rémunéré. Les individus, de par leurs actions sur le marché, ont voulu que ces rôles soient ce qu'ils sont; si on veut que cela change, il faut faire valoir son point de vue à travers le marché. Si les femmes décident d'avoir moins d'enfants parce qu'elles veulent participer davantage au marché du travail, ainsi soit-il. Si la société veut contrer ce choix, seule une subvention directe à la natalité est légitime parce qu'elle représente le mécanisme le plus neutre possible par rapport au marché.

La deuxième école considère que les gens peuvent vouloir faire des choix collectifs et que le Gouvernement, ou l'État, est l'instance privilégiée pour exprimer et rendre réalisable ce choix.[2] Ainsi, la société a décidé de mettre sur pied un réseau public et gratuit d'écoles primaires et secondaires parce qu'on croyait que l'éducation est bénéfique non seulement pour les enfants dont les parents ont les moyens de la payer et la valorisent suffisamment pour effectuer cette dépense, mais aussi pour tous les enfants et pour la société elle-même. Ces analystes soulignent le fait que l'éducation de masse a rendu possible l'industrialisation et le développement d'une technologie moderne. De même, l'instauration d'un système d'assurance-santé et d'assurance-hospitalisation au Canada constitue non seulement une mesure d'équité et de démocratisation de l'accès à ces services essentiels, mais aussi un bon investissement pour la société.

Pour les tenants-es de cette école, l'implication directe de l'État dans la création d'un réseau de garderies a plusieurs justifications. D'abord, on considère que c'est un service essentiel pour les parents qui travaillent, et particulièrement pour les femmes qui reçoivent encore des salaires beaucoup plus faibles en moyenne que ceux des hommes et pour lesquelles les frais de garde constituent un obstacle majeur au droit de travail.

Deuxièmement, ces personnes croient que l'État doit exercer un minimum de supervision des services de garde pour assurer que ceux-ci rencontrent des normes minimales de qualité. Les parents,

face au marché, n'ont souvent ni l'expertise, ni l'expérience, ni le temps pour contrôler la qualité. Ils et elles veulent que le Gouvernement assure le minimum tout comme il le fait par son contrôle des aliments et drogues ou des qualifications des médecins, avocats-es ou autres professionnels-les. Ceci ne veut toutefois pas dire que la gestion des garderies devrait être laissée entièrement à l'État comme cela se fait avec les écoles et les services de santé. Au contraire, le réseau de garderies tente de mettre sur pied une pratique de contrôle direct sur le fonctionnement quotidien par les parents et le personnel pour éviter le genre de bureaucratisation et de rigidité que l'on trouve trop souvent dans ces autres services.

Troisièmement, les tenants-es de l'école de choix collectifs ou sociétaux croient qu'un service de garde de bonne qualité est bon pour les enfants. Il peut offrir à tous les enfants une expérience de socialisation et un milieu propice au développement optimal sur le plan physique, intellectuel et affectif, qui complètent ce que la famille peut offrir. Un service de garde avec ces objectifs et les moyens de les réaliser est tout à fait différent d'une gardienne sans formation qui, quelles que soient ses bonnes intentions et son amour pour les enfants, ne fait que garder l'enfant et s'occuper de ses besoins physiques et quelquefois de ses besoins affectifs.

Les partisans-es de cette école se préoccupent aussi du problème de la répartition des revenus, considérant que tous les enfants ont droit aux services de bonne qualité quel que soit le revenu de leur famille, leur lieu de résidence ou l'activité de leurs parents. Puisque certaines familles ne peuvent pas payer ces services, les tenants-es de cette école croient que les fonds disponibles devraient être distribués *progressivement*, c'est-à-dire en priorité aux familles à faible revenu. Certains-es croient que le réseau devrait être universel et gratuit pour toutes les familles. D'autres croient que l'indépendance par rapport à l'État et la participation des parents sont favorisées lorsque les parents assument une partie des coûts en fonction de leurs revenus (selon l'intervenant-e, le pourcentage maximum que les parents devraient assumer varie de 50% à 20%).[3] Toutefois, tous-tes croient que l'État devrait assurer un financement de base afin de garantir la stabilité des services et leur permettre de se développer en nombre adéquat partout. Ces personnes croient qu'il ne faut pas considérer les services de garde comme un service de bien-être pour les plus démunis, comme ils l'ont été historiquement, mais bien comme un service essentiel pour toutes les familles et, en particulier, pour la classe moyenne.

Deux approches au financement : la directe et l'indirecte

En général, les tenants-es du mécanisme de marché libre croient que tout financement de l'État devrait prendre une *forme indirecte* c'est-à-dire des subventions aux parents. Les parents pourraient ainsi faire leur choix sans que l'État vienne les préjuger en faveur d'une solution plutôt qu'une autre. Comme nous l'avons vu, ces personnes préconisent la *déduction des frais de garde* comme principale, et à la rigueur la seule, forme de subvention étatique aux frais de garde.

Il faudrait, ici, faire un petit à côté pour expliquer que *l'allocation de disponibilité* actuellement en vigueur au Québec constitue aussi une forme d'aide indirecte aux services de garde. Cette allocation, introduite en 1981 à la suite d'une revendication du Conseil du statut de la femme,[4] vise, d'une part, à rémunérer les mères qui restent au foyer pour garder leurs propres enfants et, d'autre part, à payer une partie des frais de garde de celles qui sont sur le marché du travail. Chaque mère (ou un père monoparental) reçoit 300$ pour le premier enfant de moins de 6 ans, 200$ pour le deuxième et 100$ pour chaque enfant additionnel. Puisque une contribuable doit choisir entre l'allocation ou la déduction, cette mesure met un plancher à la valeur de la déduction pour les familles les plus pauvres et rend la déduction un peu moins régressive. En général, trois catégories de personnes préfèrent l'allocation à la déduction : 1) les mères au foyer qui n'ont pas de revenu contre lequel déduire des frais de garde; 2) les mères à revenu faible pour lesquelles la déduction a une valeur moindre que l'allocation (moins qu'environ 14 000$ en 1982); et 3) les mères qui, tout en ayant un revenu assez élevé pour que la déduction soit rentable, ne peuvent pas produire des reçus pour les frais de garde.

On pourrait classer le programme *d'aide financière aux parents* comme un programme d'aide indirecte puisque l'aide est rattachée au parent et peut être utilisée dans différentes garderies ou dans un service de garde reconnu en milieu familial. Cependant, ce programme constitue aussi une forme d'aide directe puisqu'on ne peut s'en servir que dans un service de garde reconnu et parce qu'elle est payée directement aux garderies, assurant ainsi un financement stable et minimal. Ce n'est pas surprenant, d'ailleurs, de trouver que plus de la moitié des enfants en garderie proviennent de familles suffisamment pauvres pour être admissibles à ce programme et que les familles monoparentales sont disproportionnellement représentées dans les garderies.[5]

Les programmes *d'aide directe* sont ceux qui sont fournis directement aux services de garde et qui ont pour objectif d'aider au développement du réseau. On peut les classer soit comme subventions d'opération soit comme subventions de capitalisation. Au Québec, ces subventions sont accordées uniquement aux garderies ou aux agences de services de garde en milieu familial sans but lucratif dont le conseil d'administration est composé majoritairement des parents et, depuis avril 1985, les garderies opérées par une municipalité ou une commission scolaire.

Parmi les *subventions d'opération*, la plus importante au Québec est la subvention de fonctionnement de base de $4.00 par enfant par jour ($3.50 en 1984) en garderie. Les agences de services de garde en milieu familial reçoivent $2.50 par enfant par jour ($2.00 en 1984). Il y a aussi la subvention de 1 500$ par année par poupon, la subvention de logement qui couvre 50% des coûts de loyer (maximum 8 000$ par an) et les subventions de fonctionnement de 12$ par jour pour certains enfants handicapés.

Parmi les *subventions de capitalisation*, on retrouve les subventions de démarrage de 1 200$ par place au permis pour les garderies (1 000$ en 1984) et de 5 000$ par agence de services de garde en milieu familial. Il y a aussi des subventions diverses pour commencer l'implantation d'un nouveau service, pour la relocalisation, le réaménagement, l'acquisition d'un immeuble et le dépannage. Pour un temps limité, les garderies à but lucratif peuvent recevoir jusqu'à 20 000$ pour les frais de rénovations nécessaires pour rendre leurs locaux conformes aux nouvelles normes.

L'Office des services de garde offre également une *aide en espèces* aux garderies sous forme d'experts-conseils, de programmes de formation et d'autres formes d'assistance technique à l'implantation et à l'opération des services de garde.

Qui finance les services de garde actuellement?

Le TABLEAU 1 permet de voir l'importance relative de ces différentes formes de subvention aux services de garde pour le Québec en 1984. Ainsi, même si on compte l'aide financière aux parents, l'aide aux associations de garderies, et les dépenses d'administration de l'Office comme aide directe, on se rend compte que celle-ci compte pour seulement 20% des dépenses totales des gouvernements sur les services de garde. La part du lion est distribuée sous forme indirecte par le biais de la déduction fiscale et l'allocation de disponibilité.

TABLEAU 1
DÉPENSES POUR L'AIDE FINANCIÈRE AUX SERVICES DE GARDE, QUÉBEC, 1984

Aide financière aux parents à faible revenu	$21,873
Aide financière aux services de garde	$23,854
dont dépenses d'opération	*$21,301*
dépenses de capitalisation	*$ 2,319*
divers [a]	*$ 234*
Aide aux associations de garderies, etc	$ 119
Dépenses d'administration de l'OSGE	$ 1,775
BUDGET TOTAL DE L'OSGE (Aide directe)	$47,621
Déduction fiscale (provinciale)	$23,200
Alloc. de disponibilité : parents qui travaillent	$56,800
Déduction fiscale (fédérale)	$26,100
Alloc. frais de garde (féd.-prog. de m-d'o)	$ 5,400
TOTAL AIDE INDIRECTE (parents avec frais)	$111,500
TOTAL - PARENTS AVEC FRAIS DE GARDE	$159,121
Allocation de disponibilité : un parent au foyer	$75,800
GRAND TOTAL	$234,321

SOURCES : Les données sur le Budget de l'OSGE et ses composantes proviennent de Office des services de garde à l'enfance, *Rapport d'activité, 1983-1984*, p. 19. Ces montants n'incluent pas les dépenses du ministère de l'Éducation pour les subventions aux garderies en milieu scolaire que nous estimons être de l'ordre de 3$ à 4$ millions, cette même année.

Les autres données proviennent d'un document de travail du Groupe d'étude sur la garde des enfants du gouvernement fédéral et sont basées soit sur des informations fournies par le gouvernement du Québec (coût de la déduction fiscale provinciale et de l'allocation de disponibilité), soit des informations fournies par le ministère des Finances fédéral. Ces données s'appliquent à l'année 1984, mais nous ne les avons pas rajustées parce que les montants spécifiés dans les lois n'ont pas été modifiés d'une année à l'autre.

NOTE : a. La catégorie divers comprend les dépenses de dépannage.

Le TABLEAU 2 tente de comparer, très approximativement, cette implication des gouvernements avec les montants défrayés par les parents d'une part et la subvention indirecte fournie par les gardiennes (et quelques gardiens) du fait qu'elles travaillent à des salaires loin en-dessous de ce que les autres personnes ayant les mêmes qualifications gagnent ailleurs. Il faut noter que nous n'avons pas tenu compte ici de la valeur des services rendus par les mères (et certains pères) qui gardent leurs enfants elles-mêmes. Selon ce tableau, les gouvernements défraient environ 10% du coût de la garde pour les enfants dont les parents travaillent. Les parents paient plus que la moitié et les gardiennes, autres que les mères, portent environ le tiers du fardeau.

TABLEAU 2
PART DU COÛT DES SERVICES DE GARDE DÉFRAYÉS PAR LES GOUVERNEMENTS, LES PARENTS ET, DE FAÇON INDIRECTE PAR LES GARDIENNES, QUÉBEC, 1984[a]

	Montant ('000 $)	Pourcentage
Gouv. provincial - Aide directe[b]	$32 646	2.2%
- Aide indirecte	$80 000	5.3%
Gouv. fédéral - Aide directe[b]	$14 975	1.0%
- Aide indirecte	$31 500	2.1%
TOTAL GOUVERNEMENTS	$159 121	10.6%
PART DES PARENTS[c]	$850 000	56.3%
SUBVENTION INDIRECTE DES GARDIENNES[d]	$500 000	33.1%
COÛT TOTAL	$1 509 121	100.0%

NOTES : a. Ces chiffres ne tiennent pas compte des 75.8$ millions payés sous forme d'allocations de disponibilité aux mères au foyer ni de la valeur des services fournis directement par les parents.

b. Ces chiffres supposent que le gouvernement fédéral a fourni 37.3% de l'aide financière aux parents et 32.0% des subventions d'opération aux garderies par le biais du Régime d'assistance publique du Canada (R.A.P.C.). Ces pourcentages correspondent à ceux fournis par le document du Groupe d'étude sur la garde des enfants (voir Sources du TABLEAU 1) pour 1984-85.

c. Ce chiffre suppose que les parents ont payé en moyenne $11.35 par jour (247 jours par année) pour les enfants de moins de 6 ans en garderie et $10 pour ceux en milieu de garde familial reconnu (données dans le Rapport d'activité de l'OSGE, 1983-84). Il suppose aussi que les parents ont payé $10 pour les enfants de moins de 6 ans dans les services non reconnus, $6 pour les enfants d'âge scolaire en garderie et $5 en milieu familial qu'il soit reconnu ou non. Le nombre d'enfants (équivalent temps plein) requérant une garde à temps plein et les nombres en garderie ou en milieu familial reconnu sont basés sur les chiffres donnés pour 1983 dans Office des services de garde à l'enfance, *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec 1983-1988*, et rajustés pour 1984.

d. Ces chiffres tiennent compte approximativement de ce que cela coûterait si les gardiens-nes, en garderie ou en milieu familial, étaient payés-es au même taux et avec les mêmes avantages sociaux et conditions de travail que les travailleurs-euses comparables dans le secteur public sans expérience. (*Cette estimation est très conservatrice*).

Aide selon le revenu : mesures sélectives, régressives et universelles

Il faudrait d'abord définir ces termes :

Une mesure sélective est une mesure d'assistance aux personnes à faible revenu : dans le cas des services de garde, l'aide financière aux parents est une mesure sélective parce que l'admissibilité dépend du niveau de revenu. Ce genre de mesure, quoique souvent nécessaire pour des raisons d'équité, a le désavantage d'augmenter substantiellement le taux de taxation implicite des bénéficiaires qui tombent dans l'intervalle de subvention partielle. Par exemple selon le programme en vigueur au Québec, une cheffe de famille monoparentale avec un enfant gagnant moins de 11 500$ en 1985 peut recevoir la subvention maximum de 10$ par jour. Pour chaque 1 000$ de revenu qu'elle gagne au-delà de ce seuil, la subvention est réduite de 1$ par jour ou d'environ 250$ par année. Ceci veut dire que l'État impose ce 1 000$ à un taux de 25%, en plus de sa taxe régulière d'environ 35% : on dit donc que le taux marginal de taxation est de 60% (25% + 35%).[8] En d'autres mots, sur les 1 000$, elle pourra garder seulement 400$ ou 40%. Il est fort possible alors, qu'elle préfère ne pas faire l'effort nécessaire pour gagner ce montant surtout si cela veut dire qu'elle peut rester au foyer une partie du temps et garder son enfant elle-même.

Une mesure régressive est une mesure dont la valeur augmente à mesure que le niveau de revenu augmente. Le droit de déduire les frais de garde est donc une mesure régressive parce qu'elle bénéficie

davantage aux familles à haut revenu. Par exemple, pour une femme mariée gagnant 10 000$ par année, une déduction de 2 000$ valait en 1983, en combinant l'impôt épargné aux deux paliers de gouvernement, environ 600$. Pour une femme gagnant 50 000$ (et dont le mari gagnait plus que 50 000$), cette déduction valait 1 100$.

Une mesure universelle donne le même montant à toutes les familles quel que soit le niveau de revenu. Parmi les mesures d'aide aux services de garde, l'allocation de disponibilité représente une mesure universelle (sauf que lorsqu'on la combine avec la déduction, l'ensemble devient régressif). Les subventions d'aide directe aux services de garde sont aussi une mesure à caractère universel puisqu'elles sont attribuées sans égard au revenu familial.

Un instant de réflexion nous révèle qu'il y a un lien entre la philosophie de base et le type de mesures préconisées par les différentes écoles. Ainsi, l'école du marché libre favorise plutôt des mesures de nature régressive, et à la rigueur, des mesures de nature sélective. Les tenants-es de cette école s'opposent généralement aux mesures à caractère universel parce que celles-ci impliquent souvent une intervention de l'État dans la provision des services et une redistribution des revenus qui va au-delà d'un concept de bien-être minimum.

Par contre, les personnes qui sont plutôt en faveur des services collectifs et de la responsabilité sociétale préconisent davantage les mesures universelles. Elles peuvent également être en faveur des politiques sélectives mais seulement dans la mesure où les programmes universels ne couvrent pas 100% des besoins.

Plusieurs personnes qui s'opposent à l'universalité, qu'il s'agisse de garderies, d'allocations familiales, de régimes de retraite ou des services d'éducation et de santé, utilisent l'argument que les programmes universels bénéficient aux personnes à haut revenu qui n'en ont pas besoin. Étrangement, ces mêmes analystes préconisent toutes sortes d'autres programmes spéciaux de réduction d'impôts, comme la déduction des frais de garde, qui bénéficient presqu'exclusivement aux personnes à haut revenu.

Fondamentalement, l'universalité est une mesure essentielle pour la classe moyenne qui porte de loin la plus grosse part du fardeau des impôts et qui, par ailleurs, n'a souvent pas accès aux services pour des raisons financières. Plusieurs études démontrent que la clientèle des garderies, non seulement au Québec mais ailleurs au Canada aussi, comprend disproportionnellement des familles monoparentales à faible revenu et des familles à deux revenus très élevés. Ce phénomène n'est pas surprenant lorsqu'on se rend compte que pour un couple avec un enfant en garderie disposant de deux revenus totalisant 86 000$, la valeur totale de l'aide financière aux services de garde offerte par la province du Québec en 1984 était de 1 520$. Pour un couple gagnant 21 500$, le total de l'aide n'était que de 820$.[7]

L'optique du gouvernement du Québec

Au Québec, le Livre blanc sur la fiscalité publié en janvier 1985 nous donne un indice très clair de l'optique du gouvernement en place. Le Livre blanc propose premièrement d'augmenter le montant de la déduction des frais de garde pour les enfants de moins de 6 ans et de permettre au parent ayant le revenu le plus élevé de le déduire. En deuxième lieu, il propose de réviser le programme d'aide financière aux parents : essentiellement les familles biparentales pauvres seraient perdantes; les familles monoparentales à revenu faible recevraient un peu plus au chapitre des frais de garde mais perdraient beaucoup plus à d'autres chapitres; seules les familles monoparentales à revenu élevé seraient gagnantes.[8] De plus, l'aide financière serait accordée, selon le Livre blanc, quel que soit le type de service de garde utilisé. Troisièmement, le Livre blanc propose d'abolir l'allocation de disponibilité sauf pour les enfants de moins de deux ans.

De toute évidence, le Livre blanc s'aligne du côté de l'aide indirecte aux parents et affirme implicitement que le développement du *marché gris* est tout aussi acceptable comme politique que le développement du réseau de services reconnus et supervisés par l'Office des services de garde. De plus, la politique préconisée affecterait les fonds publics disproportionnellement aux familles à revenu élevé puisque la principale mesure proposée est d'accroître la déduction des frais de garde pour fins d'impôt. Ces propositions auraient tendance également à renforcer la dépendance des femmes sur leurs maris, puisque l'aide financière aux familles biparentales serait réduite créant ainsi un obstacle de plus au travail des femmes mariées qui ont une capacité de gains faible ou qui voudraient, par exemple, travailler à temps partiel. Le transfert, à toutes fins pratiques, du droit de déduire les frais de garde de la mère au père et le rétrécissement de l'allocation de disponibilité auraient aussi pour effet de réduire substantiellement l'argent dont dispose une femme, qu'elle ait un revenu propre ou non, et d'augmenter celui du mari.[9]

Sans consulter la population, le budget du ministre Duhaime présenté au mois d'avril 1985 a déjà instauré bon nombre de ces mesures, notamment l'extension de la déduction des frais de garde (de 2 000$ à 3 510$ pour un enfant de moins de 6 ans) et le transfert de cette déduction du conjoint ayant le revenu le plus faible à celui qui a le revenu le plus élevé. Quoique le budget ne fournisse pas de données indiquant le coût de cette mesure, il y a lieu de croire que c'est substantiellement plus élevé que les 69$ millions alloués à l'Office des services de garde pour l'ensemble de ses programmes d'aide financière aux parents et de subventions directes aux services de garde.[10] Quoique l'allocation de disponibilité ne soit pas abolie, son utilisation décroîtra à l'avenir parce que de plus en plus de familles trouveront la déduction plus avantageuse. De plus, le montant de cette allocation n'a pas été indexée en fonction de la hausse du coût de la vie depuis 1981, année de son instauration. Tout indique alors que le Gouvernement cherche à abolir l'allocation de disponibilité et tente de réduire son importance pour minimiser l'opposition politique qu'un tel geste risque de susciter.

L'optique du gouvernement fédéral

Le rôle du gouvernement fédéral dans le financement des garderies s'est limité jusqu'ici au droit de déduire les frais de garde pour fins d'impôt fédéral et le financement, par le biais du Régime d'assistance publique du Canada (R.A.P.C.), de la moitié du programme d'aide financière aux parents à revenu faible et des subventions d'opération accordées pour ces mêmes parents. Quoique la division constitutionnelle des responsabilités exige que le gouvernement fédéral joue un rôle plutôt passif en ce qui concerne les services de garde, on peut noter que ce gouvernement affecte la plus grosse part de ses fonds à l'aide indirecte également.

On peut également noter que la politique annoncée, lors du budget Wilson de mai 1985, au sujet des mesures de soutien de base aux enfants a pour effet de réduire la composante régressive (exemption d'impôt pour enfants), mais aussi la composante universelle (allocations familiales), en faveur d'une mesure sélective (crédit d'impôt pour enfant). Pire encore, l'effet global est de retirer presque 2$ milliards des familles au cours des quatre prochaines années.[11]

Cependant, la politique fédérale au sujet des garderies reste encore à déterminer. Au mois de juin 1984, un groupe d'étude sur les services de garde à l'enfance a été mis sur pied pour étudier la question et ce groupe déposera son rapport prochainement. Le gouvernement conservateur a également annoncé son intention de mettre sur pied une Commission parlementaire pour tenir des audiences à travers le Canada sur le sujet. Il y aura donc, dans les prochains mois, une occasion importante pour les organisations de parents, les garderies et tout autre groupe intéressé d'exprimer leurs opinions sur le sujet, non seulement auprès de la Commission parlementaire mais aussi auprès de leur député fédéral local.

Le développement des services de garde : une bonne politique économique

Il est à la mode actuellement de s'attaquer aux services publics et aux programmes sociaux. Il y a déjà eu des coupures importantes dans la fonction publique et dans les services parapublics des deux paliers de gouvernement et il continue d'y en avoir. Le temps ne semble pas propice alors de demander aux gouvernements de s'engager dans le développement d'un nouveau service à la population et d'assumer une part importante, sinon entière, du financement de ce service.

Mais le développement d'un réseau de services de garde de qualité est, à mon avis, une bonne politique économique. D'abord, il serait créateur d'emplois et ceci sur l'ensemble du territoire québécois. On peut estimer qu'il y avait en 1984 entre 4 000 et 5 000 personnes employées équivalant temps plein dans les services de garde reconnus (garderies et services en milieu familial) pour les enfants de moins de 6 ans. Un autre millier de personnes étaient occupées dans les services en milieu scolaire.[12] Mais ce réseau ne dessert qu'une petite fraction des enfants dont les parents travaillent, peut-être 12 à 15% des enfants d'âge préscolaire et 7% des enfants de l'école primaire.[13] On pourrait facilement quintupler le nombre de places sans s'approcher du point de saturation. On aurait alors créé plus de 20 000 nouveaux emplois au Québec.

Il faut se rappeler que la création d'emplois diminue le nombre de personnes sur l'aide sociale et augmente le nombre de personnes qui paient des impôts. Le coût net au Trésor québécois sera donc beaucoup moindre que le coût brut d'une politique de développement des services de garde. Cette politique implique également que l'on augmente les salaires des travailleuses et travailleurs en garderie afin de recruter, et surtout de garder, un personnel qualifié. Les tarifs aux usagers doivent aussi être réduits si on veut que les services créés soient financièrement accessibles aux parents qui en ont besoin. Ces deux groupes de personnes paieront également plus d'impôts et auront davantage d'argent à

dépenser sur d'autres biens et services. La construction de nouvelles garderies ou la rénovation de locaux existants et l'achat d'équipement approprié auraient aussi des effets stimulateurs sur les industries en question. L'ensemble de ces politiques générerait alors des effets multiplicateurs qui impliquent la création d'emplois dans plusieurs autres secteurs et le renforcement général de la base fiscale ●

---

1 Comme représentants de cette école, je prends MICHAEL KRASHINSKY, *Les garderies de jour et la politique publique* dans Conseil économique du Canada, *Pour un partage équitable*, novembre 1984, pp. 11-21, ainsi que les propos de RICHARD CARTER lors du Panel sur le financement des services de garde au cours du présent colloque.

2 Comme représentants-es de cette école, je prends NICOLE BOILY, *Commentaires* sur la présentation de MICHAEL KRASHINSKY, dans le même volume, pp. 21-23, ainsi que des multiples intervenants-es parmi les associations de garderies, des groupes de parents ou des groupes populaires et syndicaux. Voir, par exemple, *Dossier garderies, pour un réseau universel gratuit* publié à l'initiative de la CSN, la CEQ et le SCFP-FTQ.

3 Voir REGROUPEMENT DES GARDERIES SANS BUT LUCRATIF DU QUÉBEC, INC. *Pour la reconnaissance du droit aux garderies : un financement direct et adéquat*, Mai 1979. Ce mémoire demande une subvention d'opération égale à 80% des coûts. Quoique ce Regroupement a révisé sa position par la suite pour demander un financement à 100%, plusieurs regroupements régionaux ont retenu la demande de 80%. Lors de l'atelier que j'ai présidé dans le cadre du présent colloque, plusieurs personnes ont suggéré que les parents pourraient assumer jusqu'à 50% du coût.

4 CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Pour les Québécoises : égalité et indépendance*, Éditeur officiel du Québec, 1978, pp. 168-176.

5 Voir, par exemple, REGROUPEMENT DES GARDERIES DE LA RÉGION 6C, *Travailler juste pour payer la garderie*, Saint-Lambert, Québec 1981; JULIE MATHIEN, *Législation and funding* in Kathleen Gallagher Ross (ed.), *Good Day Care*, Toronto : The Women's Press, 1978, pp. 177-190; et KATHY ROCHON, *Study of Child Care Services on Prince Edward Island* Department of Health and Social Services, Prince Edward Island, June 1983, pp. 26-34.

6 On ne tient pas compte ici du fait que la plupart de ces familles sont aussi admissibles au Supplément de revenu du travail et qu'elles sont dans l'intervalle de revenu ou ce supplément est retiré, ce qui ajouterait un taux marginal de taxation d'un autre 33% pour un total de 93%.

7 Chiffres fournis dans un document de travail du Groupe d'étude sur la garde des enfants. CHRISTINE BLAIN, *Financing of Child Care in Canada*, August 1985.

8 Selon la proposition, une famille biparentale avec deux enfants dont les deux parents travaillent ou étudient et qui ont un revenu inférieur à environ 16 000$ seraient admissibles à une subvention maximum de 6$ par jour. En 1983, année comparable aux prévisions du Livre blanc, les familles à deux revenus gagnant moins qu'environ 16 000$ brut étaient admissibles à une subvention maximum de 9$ par jour. Pour les familles monoparentales le seuil d'admissibilité resterait à peu près le même à environ 13 500$ (brut) mais la subvention maximum passerait de 9$ à 12$ par jour. Par contre, ces familles perdraient l'équivalent de l'exemption de personne mariée pour leur premier enfant et les allocations familiales; comme conséquence, leur revenu disponible diminuera d'un montant allant jusqu'à 1 400$ de l'aveu même du Livre blanc (p. 331). Les familles monoparentales à haut revenu, par contre, seraient admissibles à une subvention maximum de 6$ par jour même si elles ne sont pas admissibles actuellement.

9 Plusieurs autres mesures proposées par le Livre blanc, et déjà adoptées dans le budget Duhaime, renforcent également cet effet, notamment l'augmentation de l'exemption de personne mariée et l'abolition de l'exonération des premiers 1 420$ de revenu gagné, le gel de l'exemption personnelle et l'abolition, à toutes fins pratiques, des allocations familiales provinciales. Les attaques sur les droits acquis des familles monoparentales ont aussi pour effet d'encourager les femmes à rester dépendantes de leur mari même si le mariage va mal.

10 Pour les familles biparentales qui le réclament déjà, la valeur de la déduction risque d'augmenter non seulement parce que le maximum déductible a augmenté mais aussi à cause du transfert du parent ayant le revenu le moins élevé à celui qui a le revenu le plus élevé. D'autres familles qui réclament l'allocation de disponibilité actuellement trouveront désormais la déduction plus intéressante pour la même raison. Par contre, les familles monoparentales bénéficieront beaucoup moins de cette mesure.

11 Calculs effectués par la présente auteure sur la base des sommes affectées à ces programmes présentés dans *Prestations aux enfants et aux personnes âgées*. Document d'étude, Janvier 1985, soumis pour consultation par JAKE EPP, ministre de la Santé nationale et du Bien-être social. On compare les mesures annoncées dans le budget Wilson aux sommes qui seraient dépensées si les programmes actuellement en vigueur étaient simplement indexés au coût de la vie.

12 Ces estimations tiennent compte du nombre de places existant en garderie et dans les services de garde en milieu familial et en milieu scolaire en 1984 ainsi que des ratios personnel/enfants pour les garderies subventionnées à but lucratif décrits dans ANNE-MARIE GIRARD, MICHELINE PAYETTE et FRANÇOIS VAILLANCOURT, *Les conditions de travail dans les garderies du Québec en 1984* Centre de recherche et développement en économique, Université de Montréal, 1984. Pour les services en milieu scolaire, on a utilisé un ratio approximatif de 1 adulte par 15 enfants.

13 Les estimations des besoins sont tirées de Office des services de garde à l'enfance, *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec, 1983-1988*, 1983, pp. 9-17.

10. LES SERVICES DE GARDE AU QUÉBEC et les EXPÉRIENCES HORS QUÉBEC

BERTI PROULX-ESKANAZI, 7 ANS

LA GARDE EN MILIEU FAMILIAL : UNE OPTION DE QUALITÉ

Mme Jocelyne Tougas
COORDONNATRICE
Regroupement des Agences de services garde en milieu familial du Québec.

Au Québec, peut-on parler d'OPTION en matière de services de garde régis? On sait, et ce sont des chiffres publiés par l'Office des services de garde à l'enfance, que 280 000 enfants de 0 à 5 ans sont gardés, dont 210 000 à temps plein. Alors que chez les 6 à 11 ans, en dehors des heures de classe, il y en a 197 500 qui sont gardés. C'est un peu plus de 44% des enfants du Québec! Parallèlement (et toujours selon les chiffres de l'Office au 31 mars 1984) il existe 29 000 places autorisées dans les services de garde reconnus par l'État. C'est dire une réponse de 6% aux besoins évalués!

Ouvrons une parenthèse pour expliquer la notion de service reconnu : par reconnaissance, on entend une supervision de l'État quant à la qualité des services offerts (des normes de sécurité, un programme d'activités, une formation pour le personnel, un ratio limité éducateur/enfants, etc.). On entend aussi une contribution financière étatique versée directement au service de garde régi ou encore au parent utilisateur à faible revenu.

Donc de ces 29 000 places autorisées, soit 6% de la demande, 95% des places sont distribuées en garderie et 5% dans les agences de services de garde en milieu familial. Or, selon un sondage effectué en 1982 par le centre de sondage de l'Université de Montréal, on constate que la majorité des personnes consultées ont une préférence marquée pour la garde d'enfants au domicile de ces derniers, surtout en ce qui a trait aux très jeunes enfants. Par ailleurs, une autre étude, celle-là réalisée par Guy Pelletier et intitulée *Faire garder nos enfants*, traduit cette préférence puisque 45.5% des enfants de son échantillonnage sont gardés chez-eux, 28.9% dans un autre domicile privé, 13.6% par la parenté et 12% en garderie.

Il est remarquable l'écart entre les préférences exprimées par les parents et les options de garde accréditées qui sont disponibles : 480 000 enfants à garder, 29 000 places reconnues. Et la répartition des 29 000 places est la suivante : 95% en garderie alors que seulement 12% de la population privilégie cette option.

Mais, non moins remarquable encore, l'écart entre les besoins exprimés et la volonté politique d'y répondre. On a dit que 44% des enfants du Québec avaient besoin de services de garde. Or on a établi ces chiffres à partir du taux d'activité des femmes. Parce que, chacun le sait, la raison principale pour faire garder ses enfants demeure encore le travail gagne-pain de la mère. 44% des femmes ont un travail gagne-pain au Québec. Il ne semblerait pas, selon les statistiques, que cette situation doive se modifier à la baisse. Quoiqu'on en pense, quoiqu'on en dise, les femmes vont occuper, au pair avec les hommes, sous peu, le marché du travail. Les enfants seront donc de plus en plus gardés par des personnes autres que leurs parents, dans des services de garde en grande majorité non régis par l'État. En effet, d'ici 1988, l'Office des services de garde à l'enfance prévoit augmenter le réseau actuel de 5000 places par année en privilégiant, bien sûr, l'expansion des garderies Mme Guy, présidente de l'Office, note que ces hausses suffiront tout juste à maintenir le statu quo actuel.

C'est ce que l'on appelle l'Option!...

Encore maintenant au Québec, les parents tournent la roue de fortune et espèrent tomber sur la «*perle rare*» qui saura *bien garder* ses enfants. Le principe de l'option existera :

- quand des services de garde régis existeront sur l'ensemble du territoire québécois;
- quand les parents pourront choisir entre différents modes de garde, selon leurs besoins et ceux de leurs enfants;
- et quand ces choix pourront se faire sans préjudice économique ou qualitatif.

Nous avons établi qu'il y a un manque à gagner énorme entre l'offre de services de garde régis par l'État et la demande exprimée. Mais pourquoi insistons-nous tant sur une intervention étatique? Parce que nous insistons. En effet, cette dernière année, riche en consultations gouvernementales, on peut mentionner la tournée québécoise sur la politique familiale, la commission Beaudry sur la révision du Code du travail, Décision 85, le sommet économique des femmes, a produit donc une foule de recommandations précises concernant les services de garde à la petite enfance. La plus fréquente étant d'ailleurs l'expansion d'un réseau public de services de garde universellement accessibles et diversifiés.

Il reste à savoir si l'intervention étatique servirait mieux la cause des services de garde au Québec... Bien sûr, si l'État s'en mêle c'est qu'il confirme le bien fondé des services de garde. Tout comme ça c'est passé pour l'instruction publique, la volonté politique accélèrera l'implantation autant physique que dans les moeurs du phénomène de la garde collective. Les lieux de garde se multiplieront et on pourra alors parler d'accessibilité. Puisque déjà au Québec, par la loi 77 sur les services de garde, on a reconnu l'existence de

modes de garde variés : les garderies, les haltes-garderies, les agences de services de garde en milieu familial, on pourrait croire que des initiatives originales correspondant à des situations particulières de garde verraient le jour.

Mais, au delà de cette accessibilité, il y a un principe qui se doit d'être assuré : celui de la qualité des services de garde offerts à nos enfants. Il faut donc s'interroger à savoir vraiment si l'intervention de l'État servira mieux la cause. Si les parents et enfants auront l'assurance de qualité parce que les permis de garde sont émis par l'État.

Et bien plus! Il faut, tout d'abord, savoir ce qu'est la qualité d'un service de garde! Ce document n'a pas pour objectif d'être le témoin de l'ensemble des modes de garde accrédités actuellement. Et il ne peut sûrement pas se prononcer pour ceux de l'avenir. Mais par contre, il peut et il veut entretenir la garde en milieu familial régie comme étant *une OPTION DE GARDE DE QUALITÉ*.

Dans un dépliant publié par l'Office des services de garde à l'enfance, on peut lire : «garder chez-soi les enfants des autres, voilà ce que signifie la garde en milieu familial. Ce mode de garde existe depuis toujours. En effet, de nombreux parents confient la garde de leurs enfants à une famille voisine, à un membre de la parenté ou à des amis pour des périodes plus ou moins longues. Ce mode de garde répond souvent à des besoins particuliers : horaires de travail variables, heures de garde irrégulières, garde de nuit, de fins de semaine ou de semaines entières.»

Cet extrait résume fort adéquatement la réalité de cette formule de garde. Il est bien vrai que les parents se sont toujours servis de cette solution pour faire garder leurs enfants. Cependant, les parents n'ont pas toujours pu le faire en toute confiance. C'est-à-dire avec l'assurance que leurs enfants seraient bien gardés; qu'ils bénéficieraient de soins de qualité dans un environnement agréable; qu'ils y seraient en toute sécurité et qu'ils auraient la possibilité de s'y développer harmonieusement.

Ce n'est qu'avec l'avènement et la reconnaissance par l'Office des agences de services de garde en milieu familial que les parents ont pu s'assurer de services de garde à la mesure de leurs besoins et exigences.

Ces agences de services de garde en milieu familial formées par des parents désireux de faire garder leurs enfants en milieu familial et par des intervenants du milieu intéressés par la garde d'enfants, «recrutent, évaluent et sélectionnent des personnes intéressées et aptes à garder chez-elles des enfants de façon régulière...». Ce sont elles qui contrôlent directement la qualité des services qui sont offerts par les familles de garde. Les agences s'assurent que : «...ces personnes fourniront aux enfants un programme d'activités favorisant leur développement physique, intellectuel, affectif, social et moral...». Elles doivent donc «...donner à ses gardiennes et gardiens des conseils pratiques et offrir une formation adéquate en plus de recruter pour eux une clientèle d'enfants à garder...». Selon les besoins, les priorités de développement et son budget, l'Office verse des subventions de fonctionnement aux agences leur permettant ainsi d'assurer des services de qualité. On peut le voir, les parents québécois bénéficient donc actuellement d'une formule de garde souple, bien adaptée à leurs conceptions transformées et parfois nouvelles de la famille, du travail et de leur rôle comme éducateur/protecteur.

Et cette formule de garde reçoit la sanction de l'Office, organisme créé par l'État justement pour encadrer tout ce phénomène de la garde des enfants... Un pas vers la qualité? L'Office a émis une réglementation pour les garderies et des études commandées laissent présager que bientôt la garde en milieu familial régie aura elle aussi ses normes. À quoi serviront ces normes sinon à *assurer un minimum vérifiable de qualité* : un espace physique propre, sécuritaire, du personnel formé, de la nourriture saine, des ratios, etc.

Pourtant, dans un recueil de textes intitulé *Good Day Care, fighting for it, getting it an keeping it*, Sue Griggs, une travailleuse en garderie affirme : «Un centre de garde peut être bien aménagé, avoir de l'équipement et du matériel en profusion, offrir un programme d'activités stimulant et pourtant ne pas réussir à donner des services de garde *de qualité supérieure*». Qualité supérieure, c'est la clé.

Et Mme Griggs n'est pas la seule à penser cela; dans un relevé de la littérature concernant la garde en milieu familial, Richard Cloutier et Réjean Tessier, de l'Université Laval, nous disent que les tenants de la qualité par le contrôle étatique des permis constituent une minorité.

Et nous voilà dans une impasse : on dirait, selon cette logique, que la garantie de haute qualité dans les services de garde que reçoivent nos enfants est inexistante. À peine pourrait-on parler de qualité minimale, de petite qualité... Or tel n'est pas le cas; il est possible d'atteindre de hauts standards de qualité et ce, particulièrement dans le mode de garde que prônent les agences de services de garde en milieu familial.

Ceci peut être affirmé suite aux consultations de plusieurs recherches et publications sur le sujet de la garde en milieu familial. Les auteurs de ces ouvrages se préoccupent principalement, eux aussi, de vérifier les niveaux de qualité, soit atteints ou encore à atteindre, par ce mode de garde. Comme l'hypothèse de base c'est la vérification de la qualité, que les chercheurs appuient ou non la garde en milieu familial, ils en dégagent tous les éléments essentiels.

En effet, que la recherche soit axée sur le développement cognitif des enfants en milieu de garde ou encore, sur la formation requise et souhaitable des responsables de famille de garde, on y retrace les facteurs définitivement liés à des services de qualité. Ces facteurs se regroupent en différentes catégories :

PARENTS
- leur implication au niveau de l'organisation du service de garde;
- leur participation à l'évaluation des services de garde;
- la communication entre le parent et la responsable de famille de garde;
- la similitude de valeurs entre le milieu de garde et la famille.

ENVIRONNEMENT
- proximité du lieu de garde;
- espace physique propre, confortable et sécuritaire;
- intégration à la vie communautaire;
- milieu stimulant;
- ressources matérielles : jouets et équipement.

OPÉRATION
- ratio bas;
- groupe d'enfants : nombre et multi-âge;
- saine alimentation, programme d'activités;
- accessibilité et flexibilité des horaires.

RESPONSABLES DE FAMILLE DE GARDE
- formation des gardiennes;
- évaluation et sélection du personnel;
- stabilité du personnel de garde;
- reconnaissance et valorisation du statut des responsables de famille de garde.

Pourquoi établir les éléments précités comme facteurs liés à la qualité dans les services de garde? C'est que partout dans la littérature faisant état de programmes de garde à la petite enfance, ce sont ces mêmes éléments qui semblent faire la différence par leur ABSENCE ou PRÉSENCE entre des services de garde minables, adéquats, ou de qualité.

En reprenant chacune des catégories précitées, il est possible de les illustrer de commentaires extraits d'articles ou d'études cités en référence.

1. Parents

Il semblerait, et c'est un consensus chez les chercheurs, que la participation des parents à l'ensemble du processus de la garde de leurs jeunes enfants est primordiale si l'on veut s'assurer d'une *qualité supérieure* de services. Howard Clifford, un chercheur rattaché au gouvernement fédéral, estime pour sa part, qu'il est pratiquement impossible d'intégrer les parents à une structure préétablie, à l'intérieur de laquelle ils n'ont pas d'influence réelle. C'est-à-dire, et d'aucuns l'appuient, que la responsabilité de l'organisation et de l'opération des services de garde doit se partager entre les parents, les gardiennes et les personnes de soutien.

Une seconde constatation quant au rôle des parents se situe au niveau de l'évaluation des responsables de famille de garde. Une enquête initiée par le *Ramsey Country Child Care Council*, du Minnesota, démontre que la participation des parents à l'évaluation de la responsable de famille de garde a effectivement une incidence sur la qualité des services de garde que reçoivent les enfants. Ils ont constaté que ce lien direct entre le parent et la responsable de famille de garde favorisait la communication, facteur essentiel, et renforçait le degré de satisfaction pour le service et chez la gardienne et chez le parent.

De plus, cette étude, de même que le *National Day Care home studies survey*, concluent en l'importance du jumelage adéquat entre le milieu de garde et celui de la famille. Il faut tenir compte des similitudes de valeurs et de milieux afin d'éviter les brisures émotives parfois liées aux divergences trop importantes entre les milieux.

2. L'environnement

Un milieu de garde peut être fort bien équipé et pourtant ne répondre que partiellement à sa mission qualitative. Il s'agit plutôt de recréer autour de l'enfant un milieu stimulant où les possibilités d'apprentissage sont nombreuses. C'est ainsi que le lieu physique

doit être conçu pour favoriser le développement global ; créativité, motricité, comportement, intellect.

L'environnement doit aussi être sécure, propre et confortable à l'échelle des personnes ou groupes qui l'occupent. Idéalement, il devrait être une continuité entre le foyer des enfants et leur milieu de garde.

3. L'Organisation opérationnelle

Quant aux éléments de cette catégorie, tous les chercheurs s'accordent pour dire que ce sont des normes minimales de qualité. Dès que l'on songe à service de garde on pense à ratios, aux menus, à l'équipement, au programme d'activités, au nombre d'enfants dans un même groupe, leurs groupes d'âge.

LES PROGRAMMES D'ACTIVITÉS

Au cours de leur tournée des États-Unis, Galinsky et Hooks, dans leur ouvrage intitulé *The new extended family*, ont noté que quelque soit le mode de garde et la philosophie des intervenants, une attention toute spéciale était accordée au programme d'activités.

Même s'il y en a pour dire que la faiblesse des services de garde en milieu familial est leurs programmes d'activités, faiblesse parce qu'ils manquent de structuration et que leurs conceptions n'auraient pas la compétence requise, les auteurs précités arrivent à la conclusion qu'il ne doit pas y avoir de surspécialisation dans les programmes d'activités. Ils doivent être conçus pour le développement individuel de l'enfant. En ce sens le milieu de garde doit s'apparenter sinon être l'extension du milieu familial.

Pour mesurer l'efficacité et la qualité d'un programme d'activités, il faut avoir des données sur le développement cognitif, émotif, etc. de l'enfant. Les psychologues Goodman et Andrews, qui ont fait une étude comparative sur le développement cognitif d'enfants gardés en milieu familial et en garderie, affirment qu'un *modeste* programme d'activités éducatives de 2 à 4 heures par semaine devenait une expérience éducative enrichissante pour les enfants. De plus,un programme d'activités faiblement structuré, de type intervention amicale auprès des enfants, avait plus d'impact au niveau du développement cognitif que les programmes plus rigides et formels.

June Solnit Sale, du projet-pilote *Pacific Oaks College*, sur la garde en milieu familial, insiste pour que l'on favorise le développement cognitif des enfants, non pas à partir «des formules académiques de nature stéréotypée» mais à partir des événements courants de la vie. Elle dit : «Let us not prescribe an academic formula for number concepts, for language developement... Let us not prescribe psychosocial or cognitive input of a stereotyped nature that will deny the richness of the real world in which we live. *In short, let us not prescribe play dough where real dough is available.*» Et elle cite les recherches d'Élizabeth Prescott qui tendent à confirmer qu'une programmation dite «non sophistiquée» produit une fréquence élevée d'apprentissages de type cognitif et de langage.

4. La responsable de famille de garde (gardienne)

Le projet de *Pacific Oaks* est en fait une expérience tentée à Passadena par Mme Sale; ce projet nous fournit multiples données sur la garde en milieu familial et sur la façon d'améliorer la qualité. Pour cette chercheuse, il apparaît clairement qu'une assurance de qualité réside dans le personnel de garde lui-même, c'est-à-dire la responsable de famille de garde. Elle est la clé du succès.

On doit partir de ses forces et faiblesses pour favoriser une interaction positive et constructive avec les enfants. D'ailleurs tout le programme de formation conçu à l'Université du Minnesota part de ce même principe; les gardiennes ont chacune leur conception du travail qu'elles font et que le contenu tout comme la forme de la formation qu'elles reçoivent doit en tenir compte. On parle de support informel, de cours structurés, d'ateliers, de formation sur le lieu de travail, etc.

On admet le principe essentiel de la formation chez la responsable de famille de garde bien que la formule puisse varier d'une personne à l'autre. On admet *ce principe parce qu'on conclut en son incidence sur la qualité des services de garde. Le National Survey on Home day care* démontre que les responsables de famille de garde ayant reçu une formation ont auprès des enfants des comportements qui favorisent leur développement émotionnel et cognitif. Je cite «Trained providers were interacting and participating more with children in activities which were critical for their development».

De plus, d'après Esther Wattenberg de l'Université du Minnesota, les responsables de famille de garde qui reçoivent une formation régulière et y participent activement, ont un plus haut niveau d'intérêt pour leur travail et ont tendance à offrir des services de garde continus. *D'où une plus grande stabilité.* Même s'il n'est pas établi que les changements fréquents de garde affectent le développement

émotionnel des jeunes enfants, on souhaite toujours que les services de garde soient un milieu stable et pouvant offrir des points de références continus.

À ce sujet, Mme J. Schiller, qui a fait une étude sur les options de garde et le bien-être émotionnel des enfants pour le *Praeger Special Studies Institute*, affirme «que l'instabilité de garde n'apparaît pas être nuisible au contrôle du moi (*ego control*) et à l'autonomie (*ego resiliency*) de l'enfant». En fait, ces recherches démontrent le contraire. Cependant, et elle le précise, le groupe étudié était issu de familles unies et stables. Elle considère qu'il faut être prudent dans la généralisation sur ces données puisque d'autres recherches, celles du docteur Moore en particulier, démontrent les effets graves de l'instabilité de soins de garde chez les enfants issus d'un milieu familial stressant ou instable. Le bon sens, dit-elle, doit primer.

Si la formation des responsables de famille de garde les amène à percevoir l'importance de leur fonction et ça devrait être le cas, ces dernières vont par le fait même retirer plus de satisfaction et de fierté dans l'accomplissement de leurs tâches. C'est du moins la conclusion de Sally Kilmer du *Ramsey Country Child care Program*. Selon Mme Kilmer, avec le support technique propice, avec plus d'informations concernant la garde de jour comme travail ou profession, il y a une amélioration mesurable de la performance des responsables de famille de garde auprès des enfants.

On a fait un survol des éléments qui infèrent ou impliquent la qualité dans un service de garde. Ce sont les principaux, ceux sur lesquels tout le monde s'entend. Comment assurer la présence de ces facteurs clés dans la garde en milieu familial?

Pour nous, c'est clair,
la solution réside dans la garde en milieu familial régie par une agence.

Nous avons vu au début comment la loi définissait les agences et les obligations qu'elle lui conférait. Au delà de ces obligations minimales, il faut voir l'opération et les rôles pratiques d'une agence.

L'agence est une organisation qui recrute et sélectionne des responsables de famille de garde, leur offre une formation et les supervise dans leur travail. Elle est une corporation sans but lucratif parfois parrainée par un CLSC ou un autre organisme communautaire; elle est administrée par un conseil d'administration composé de responsables de famille de garde, de parents et de travailleuses qui ensemble veillent à ce que les enfants soient bien gardés.

Suzanne Bouchard, de l'Office, dit de l'agence : «Elle agit comme structure intermédiaire entre les parents et les gardiennes; son rôle dans la sélection, la formation et la supervision des gardiennes reconnues procure un sentiment de confiance et de sécurité chez les parents qui à leur tour, infèrent que le service est de qualité.»

1. DE L'AGENCE DE SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL ON A DIT QU'ELLE SÉLECTIONNE LES FOYERS DE GARDE :

C'est elle qui procède au recrutement des responsables de famille de garde compétentes et motivées pour assurer aux enfants des relations stables et enrichissantes. À partir de critères et de valeurs élaborées par le groupe de parents, les responsables de famille de garde et les personnes ressources intéressées, l'agence évalue les responsables de famille de garde : Quels sont ses principes d'éducation? Comment punit-elle ou récompense-t-elle? Quelle est son expérience et sa motivation à faire ce travail? Est-elle en bonne santé, de même que les autres personnes qui habitent la maison? Quelle est l'attitude de celles-ci face à la venue des enfants? La maison, quant à elle, est-elle bien tenue, propre, sécuritaire? Y a-t-il des espaces qui pourront être aménagés pour être réservés aux jeux et à la sieste? Etc. Tous ces aspects et bien d'autres doivent être étudiés à fond. Un questionnaire détaillé, une rencontre avec la candidate et une visite des lieux permettront de se prononcer. Parfois, on demande des références, des certificats médicaux et la décision finale repose sur un comité ou sur le conseil d'administration... *Non, ce n'est pas parce qu'on a élevé des enfants qu'on peut être une responsable de famille de garde.*

Le jumelage : Dans le jargon du métier, cela signifie «trouver le bon parent pour la bonne gardienne». Mais le jumelage, c'est avant tout un premier contact avec le parent. Cette première rencontre est l'occasion de prendre connaissance des règles du jeu. Quand les présentations sont faites, et souvent après une période d'essai, les parties concluent une entente, un contrat de services, écrit ou oral, entre parents, responsables de famille de garde et l'agence qui détermine le nombre d'heures de garde par jour et par semaine, les congés, les tarifs, etc. Les jeux sont faits et sans ambiguïté, garantissant à tous stabilité et sécurité.

2. ON A DIT DE L'AGENCE QU'ELLE OFFRE LA FORMATION SUR MESURE :

Les agences doivent offrir aux responsables de famille de garde qu'elles ont reconnues une formation. Celle-ci prend différents aspects. Que ce soit sous la forme de cours donnés par le Cégep ou une commission scolaire, ou de conférences organisées par l'agence avec la collaboration de personnes-ressources invitées (infirmières, psychologues, personnel de l'ambulance St-Jean, etc.), la formation vise à parfaire les compétences des gardiennes, à comprendre et à développer le potentiel des enfants. Quatre thèmes fondamentaux sont étudiés et peuvent varier à l'infini : santé, alimentation, développement psychologique et moteur de l'enfant et activités éducatives.

De plus, la formation de base trouve son prolongement dans des rencontres d'échanges entre les responsables de famille de garde : café-rencontres, ateliers sur des sujets précis tels : bricolage, récupération d'objets, impôt ou encore dans la visite à domicile d'une animatrice volante.

3. ON A DIT DE L'AGENCE QU'ELLE SUPERVISE :

Que ce soit à intervalles plus ou moins rapprochés, toutes les responsables de famille de garde reçoivent des visites régulières afin de superviser, donner des conseils, remplir des fiches d'assiduité ou encore apporter des jouets ou du matériel éducatif. Pour certaines, cette visite représente un support pédagogique précieux. Pour d'autres, c'est une occasion d'échanger amicalement, d'avoir des nouvelles de l'agence, de faire le lien.

L'agence supervise aussi la relation entre parent et responsable de famille de garde. Elle agit comme tierce partie et objective les relations. Les tarifs, les conditions de paiement, les modalités de cessation de services sont spécifiés dans l'entente. On n'a pas à parler d'argent, seulement de l'enfant et de son comportement durant la journée.

4. ON A DIT DE L'AGENCE QU'ELLE OFFRE DES SERVICES TECHNIQUES :

Pour les responsables de famille de garde et pour les enfants aussi qui en profiteront, les agences offrent divers services, par exemple : une joujouthèque, du matériel de bricolage, des couchettes, matelas, clôtures, parcs, poussettes, petites piscines, des petites chaises et tables, etc. Pour la sécurité : des détecteurs de fumée, des extincteurs chimiques, une trousse de premiers soins, une assurance-groupe qui couvre tous les foyers de garde.

5. ON A AUSSI PARLÉ DE SON RÔLE DE SOUTIEN AUPRÈS DES RESPONSABLES DE FAMILLE DE GARDE :

Les auteurs sont unanimes, la valorisation de la fonction de responsable de famille de garde affecte directement la qualité des services de garde en milieu familial. Sans vouloir se répéter, soulignons le type de soutien offert aux responsables de famille de garde.

- Elles participent à la gestion des affaires de l'agence puisqu'elles siègent sur le conseil d'administration.
- Elles reçoivent une formation qui répond à leurs attentes particulières.
- Elles se perçoivent sous un nouvel angle, celui de travailleuse à part entière; cette reconnaissance est favorisée particulièrement par les rencontres de formation.
- Dans certains cas, elles reçoivent une rémunération régulière, non fluctuante selon les aléas des congés parentaux.
- L'agence débat au niveau d'une part de l'assemblée générale et d'autre part au niveau provincial, par le biais du Regroupement, des dossiers de reconnaissance du statut de ces travailleuses à domicile.
- Elles ont accès à des équipements, jouets, conseils techniques, personnes-ressources, etc.

Il est rare qu'on puisse admettre un consensus chez les professionnels, les parents et les chercheurs sur un sujet aussi controversé que la garde de jour des jeunes enfants, et encore moins sur la garde en milieu familial. Et pourtant c'est le cas. Tous s'entendent, selon le *National Survey*, pour douter de la qualité des services de garde lorsque ceux-ci sont pratiquement sans supervision. Tous le répètent et particulièrement Mme Lorraine Wallach de l'Institut Erickson à Chicago : «L'encadrement doit dépasser la simple vérification de critères de sécurité et de normes. Il doit offrir le soutien et la consultation.»

Or, l'agence de services de garde en milieu familial encadre et soutient les services de garde en milieu familial. Elle répond et corrige les faiblesses exprimées et parfois justifiées. Elle travaille en collaboration avec des personnes spécialisées, soit une directrice de l'agence, des adjointes dans certains cas ou des intervenants du milieu compétents en matière de petite enfance. Son souci de qualité et les outils dont elle dispose sont assurés par la présence, à tous les paliers, de personnes directement impliquées avec les enfants et pour les enfants, soit leurs parents et les responsables de famille de garde.

Conclusion

Vous avez pu constater que ce document ne s'arrête pas seulement au vécu quotidien des enfants dans leur foyer de garde, mais plutôt sur le sérieux des communautés qui décident d'implanter un service de garde dans leur milieu et sur leur droit à la différence. Le comité sur la santé mentale dans son étude sur les services de garde conclut en la nécessité de posséder un éventail de formules avec la possibilité de choisir et même de passer avec souplesse d'une formule à l'autre lorsque c'est nécessaire. Il ajoute que la garde ne peut être considérée comme bonne ou mauvaise en soi. C'est la qualité du service et l'attitude du parent qui influencent le plus.

La garde en milieu familial régie est effectivement une option, et qui plus est, une option de qualité.

Suzanne Bouchard, dans le document intitulé «*Garder chez-soi les enfants des autres*», en a compilé les avantages; soulignons leur rapport avec les facteurs de qualité dégagés précédemment :

- proximité du lieu de résidence des parents;
- acceptation des enfants en bas âge, etc;
- acceptation des enfants légèrement malades;
- souplesse de l'horaire de garde;
- offre les repas;
- environnement semblable à celui du domicile familial;
- plus de possibilités d'interactions enfants/adultes;
- plus d'attention aux besoins individuels;
- groupe d'enfants plus petit;
- groupe d'enfants multi-âge;
- peu de frais d'aménagement.

Kathleen Ross dans *Good Day Care, fighting for it, getting it and keeping it*, nous dit que «l'éducation des enfants est une responsabilité sociale»; cependant elle doit se faire en collaboration avec les parents, les travailleurs et les enfants. À moins que les services de garde ne s'ajustent aux priorités des gens qui s'en servent, ils ne seront qu'une autre façon pour l'État d'intervenir dans nos vies.

Les difficultés et la rationalisation économiques des services de garde sont un triste commentaire sur la place qu'occupent les enfants dans notre culture ●

BIBLIOGRAPHIE

JUDITH D. SCHILLER, *Child Care Alternatives and emotional well being*. Praeger Publishers, 1980.

ELLEN GALINSKY AND WILLIAM HOOKS, *The new extended family*. Houghton Mifflin Company, Boston, 1977.

KATHLEEN GALLAGHER ROSS, *Good Day Care, Fighting for it, getting it, keeping it*. Womens Press 1978.

RICHARD CLOUTIER et RÉJEAN TESSIER, *La Garderie Québécoise, analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation*. Les éditions Laliberté, Québec, 1981.

AVIS DU COMITÉ DE LA SANTÉ MENTALE, *Impact des garderies sur les jeunes enfants*. Ministère des communications, Québec, 1983.

THE DAY CARE AND CHILD DEVELOPMENT COUNCIL OF AMERICA, *Alternatives in quality child care*. Washington, 1972.

CENTRE DES SERVICES SOCIAUX RICHELIEU, *La garde de jour des enfants d'âge préscolaire dans la région 06C*. 1977.

JOCELYNE CAMIRAND, *Portraits et Témoignages* R.A.S.G.M.F.Q., 1984.

GUY PELLETIER, *Faire garder nos enfants*. Université de Montréal, 1983.

SUZANNE BOUCHARD, *Garder chez-soi les enfants des autres*. Office des services de garde à l'enfance, 1982.

OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec, 83-88*.

E. PRESCOTT et E. JONES, *Children*, March-April, 1971, vol. 54, Day care for children.

E. WATTENBERG, *Child Welfare*, vol. LVI #4 April 1977, Characteristics of family day care providers.

M. WINGET, W.G. WINGET, J.F. POPPLEWELL, *Child Welfare*, vol. LXI #4 April 1982, Including parents in evaluating family day care home.

J.L. DAVIDSON, W.W. ELLIS, *Final Report of the National Day Care Home Study*, vol. 4, Family day care in the USA.

SALLY KILMER, *Young Children*, vol. 34 #3, Family day care training.

N. GOODMAN, J. ANDREWS, *American Journal orthopsychiatric*, april 1981, Cognitive development of children in family and group day care.

LORRAINE B. WALLACH ET MARIA W. PIERS, *Child Welfare*, vol. LII, numéro 7, July 1973, Family day care : the humanistic side.

JUNE S. SALE, *American Journal orthopsychiatric*, vol. 43, janv. 1973, Family day care : one alternative in the delivery of developmental serv. in early childhood.

DAYCARE, *Newsweek*, sept. 10, 1984, Who's minding the children.

SUZANNE BOUCHARD, *Quelques réflexions sur les services de garde en milieu familial*. Office des services de garde à l'enfance.

HOWARD CLIFFORD, *Canadian Welfare*, vol. 49 #5 sept-oct 1973. Participation des parents aux programmes de garde de jour.

JOCELYNE TOUGAS, *Rapport de recherche sur la Formation des responsables de famille de garde*. R.A.S.G.M.F.Q.

LES GARDERIES EN MILIEU DE TRAVAIL, PLUS QU'UNE SOLUTION INTÉRESSANTE

Mme Christine Dubreuil
COORDONNATRICE
Garderie Pomme de Reinette, Montréal.

Description Il est important de situer les garderies en milieu de travail par rapport aux garderies de quartier. La grande majorité de ces garderies sont sans but lucratif et leur conseil d'administration est formé majoritairement de parents. La grande particularité se situe au niveau de la clientèle à laquelle elle s'adresse. En effet, plusieurs garderies en milieu de travail n'offrent leur service qu'aux employés de l'entreprise. C'est le cas de la garderie Pomme de Reinette, qui compte 40 places, dont 10 places de poupons, et la liste d'attente dépasse 80 enfants... (l'expansion est difficile à cause des problèmes de locaux). Le problème d'aménagement en est un d'importance dans les garderies situées au coeur de l'entreprise. Il semble que ce soit un des problèmes qui retardent l'implantation de projets de garderie au centre-ville (Hydro-Québec, Complexe Desjardins).

La plupart des garderies en milieu de travail ont des représentants de l'entreprise qui siègent sur le conseil d'administration. Ces personnes ne sont pas toujours des parents de la garderie. Comme dans le cas de Pomme de Reinette, ce sont des employés du service des ressources humaines qui sont délégués par l'entreprise pour apporter un support à la garderie. A la garderie Fleur de Papier, les représentants de l'employeur peuvent être utilisateurs du service.

Ces garderies ont des heures d'accueil qui répondent aux besoins des employés, il semble qu'il n'y ait pas de grandes différences avec les garderies du quartier. Leurs fonctionnements pédagogique et administratif dépendent des orientations que leur donnent leurs conseils d'administration composés *majoritairement* de parents. C'est plutôt au chapitre des avantages économiques que les garderies en milieu de travail se distinguent.

Les avantages

Ce sont les avantages économiques qui sont les plus importants, puisque ce sont les problèmes économiques qui le sont aussi. Alors, qui en profite? Mais tout le monde. Les parents qui paient souvent moins cher; les travailleurs qui ont des salaires égaux ou supérieurs à la moyenne et qui profitent d'un régime d'avantages sociaux intéressants; les enfants à qui l'on offre des installations très confortables (l'image de l'entreprise est importante).

Le loyer gratuit ou très bas est un avantage courant dans les garderies en milieu de travail. D'autres avantages économiques viennent compléter le tableau selon le milieu de travail : À Pomme de Reinette, les frais bancaires sont gratuits; on peut contracter des emprunts à des taux très bas; les services financiers sont offerts gratuitement; les services existants dans l'immeuble tels que plombier, électricien, courrier (poste), photocopie, cafétéria, micro-informatique pour en nommer que quelques-uns sont également offerts gratuitement. À Fleur de Papier, on retrouve plusieurs de ces avantages, et en plus, «des boîtes de céréales», et de papiers mouchoirs en quantité industrielles... ou presque!

Ces garderies ont donc moins de problèmes financiers puisqu'elles sont financées par le gouvernement et par l'entreprise.

Les autres avantages ont été expliqués par un parent de la garderie Pomme de Reinette; la proximité physique en cas de maladie de l'enfant, le fait de pouvoir venir voir leur bébé pendant la journée, les rencontres possibles à l'heure du dîner, les problèmes de transport réduits sont parmi les avantages importants mentionnés par ce parent.

Période de questions

Les principales questions soulevées portaient sur la façon d'inciter les employeurs à penser et à développer un projet de garderie. Une participante à l'atelier, travailleuse à l'Hydro-Québec, a expliqué les problèmes auxquels ils font face pour intéresser l'entreprise à un tel projet. On parle à l'Hydro-Québec d'un projet de garderie depuis deux ou trois ans et rien n'aboutit. Est-ce que l'entreprise n'y trouve pas encore assez d'avantages? Est-ce que ce genre d'avantages ne rejoint qu'une petite partie seulement des employés (les parents de jeunes enfants)? Est-ce que le rôle social de l'entreprise n'est pas encore assez développé? Si la garderie est une revendication syndicale est-ce trop facilement négociable?

La solution serait-elle d'obliger les grandes entreprises à offrir à leurs employés l'opportunité de profiter de ce service? Ce sont toutes ces questions que se sont posées les participants de l'atelier, et les réponses ne se sont pas trouvées dans l'immédiat. Il semble également que la réglementation de l'O.S.G.E. soit un facteur important dans la difficulté de trouver et d'adapter les locaux, et des espaces extérieurs, surtout dans les grands édifices.

Un autre intervenant a mentionné que ces garderies avaient des problèmes financiers beaucoup moins importants que les garderies de quartier. Mais alors faudrait-il qu'elles ne soient plus subven-

tionnées par l'O.S.G.E. mais uniquement par l'entreprise? La réponse est en effet difficile. Si l'entreprise n'est pas tenue d'offrir ce service, quelle serait sa motivation à financer seule ce service? Le ferait-elle?

Un autre participant a mentionné les avantages sociaux pour l'entreprise. De quel ordre sont ces avantages? Et quelles sont les références par rapport à la Loi de l'impôt? Les animatrices n'ont pu répondre à ces questions d'ordre technique.

Conclusion

Ce type de garderie est certes très avantageux et a des chances de s'étendre à travers le Québec si les entreprises prennent le temps d'étudier les avantages qu'elles en retireraient (absentéisme réduit, moins de mobilité chez l'employé, sentiment d'appartenance à l'entreprise, dimension humaine de l'entreprise, etc.).

Le Conseil du patronat suggérait, en août dernier, aux entreprises de penser sérieusement à l'alternative d'implanter des garderies de qualité dans leur milieu de travail. Ce même conseil cite une recherche américaine qui prouve que les garderies en milieu de travail sont avantageuses pour l'employeur. Les entreprises québécoises suivront-elles l'exemple de nos voisins du Sud?

ÉVALUATION DES SERVICES DE GARDE : PROJET-PILOTE DE MEDICINE HAT; ALBERTA

Mme Hélène Canesson
AGENTE DE SERVICES DE GARDE
Alberta Social Services, Day Care Program.

L'évaluation des services et programmes est une question qui est à l'ordre du jour un peu partout dans le secteur des sciences sociales en Alberta. La mise sur pied d'une gamme et d'un nombre important de services, avec les dépenses que cela encourt, exige des réponses aux questions relatives à la nécessité du service, son efficacité, son coût par rapport à son succès ou à sa qualité. Les services de garde pour les jeunes enfants n'échappent pas à ces questions. De plus, lorsqu'il s'agit des tout-petits, on veut qu'ils reçoivent des soins de qualité supérieure. Cependant, comment s'assurer que c'est bien le cas? Les gouvernements ont bien des règlements qu'ils s'efforcent d'appliquer, mais leur administration reste souvent subjective et non uniforme. Ces règlements sont, de plus, souvent vagues quant aux aspects cruciaux de la qualité même du programme d'activités et des interactions entre tous les individus concernés. C'est pour tenter de répondre à ces questions fondamentales que le projet-pilote de Medicine Hat a vu le jour. Le projet, qui s'est déroulé sur une période de deux ans, a suivi un processus qui tenait compte des conditions particulières de l'Alberta, ainsi que de l'implication de divers groupes. Il a abouti au développement d'un instrument d'évaluation qui a pu alors être testé dans plusieurs des garderies de la région sud de l'Alberta. Les résultats de l'expérimentation permettent de dégager certaines conclusions et d'entrevoir des développements futurs.

Facteurs ayant suscité la mise sur pied du projet-pilote de Medicine Hat

Comme dans bien des endroits, la question de l'évaluation de la qualité des services de garde se pose de façon aiguë en Alberta. Devant l'expansion rapide des besoins, et conséquemment à la mise sur pied des services, le gouvernement albertain s'est progressivement impliqué, réglementant et subventionnant les garderies, délivrant des permis et exerçant une certaine surveillance. Cependant, le processus qui conduit à l'attribution du permis reste subjectif et peu consistant d'une région à l'autre. De plus, il reste partiel et non systématique. La valeur du rapport d'évaluation dépend aussi largement de l'expérience et de la formation de l'évaluateur. Plus encore, le processus permet rarement de déterminer les aspects qualitatifs du programme. Enfin, il ne produit pas de données objectives sur lesquelles baser les décisions quant à l'octroi du permis, ou la consultation nécessaire pour corriger les problèmes.

C'est devant les faiblesses du système actuel d'évaluation des services de garde que le projet a été établi. Plus spécifiquement, les préoccupations de personnes impliquées se situaient alors aux niveaux suivants :

1- Responsabilité liée à l'attribution d'un permis : peut-on garantir aux parents que la garderie ou l'agence qui détient un permis offre un service de qualité?
2- Si certaines recherches indiquent que la garderie peut être bénéfique pour les enfants en autant que le programme est de bonne qualité, comment s'assurer de la qualité?
3- Comment identifier de façon objective les faiblesses du service afin d'offrir les ressources nécessaires pour y remédier?

Il semblait alors qu'un instrument d'évaluation qui serait aussi complet que possible pouvait répondre à ces questions.

Historique du projet

C'est autour d'une des multiples discussions sur la qualité des services de garde que le projet a germé à l'automne 1983. Né des préoccupations des personnes directement impliquées, le projet est parti de la base pour aller chercher ses ressources à un niveau hiérarchique plus élevé. Le projet a d'abord été initié par trois membres du gouvernement provincial; deux oeuvrant directement dans le secteur des garderies et une étant une spécialiste en développement de l'enfant, et la coordonnatrice des garderies gérées par la ville de Medicine Hat. Très rapidement, ce groupe s'est adjoint une représentante des garderies privées et une représentante des parents-utilisateurs des services de garde.

Il est à noter que le but premier était de pouvoir évaluer la qualité des services à Medicine Hat, puis d'étendre le projet au reste de la région. Medicine Hat est une petite ville d'environ 35,000 habitants située dans le sud-est de l'Alberta. À l'automne 1983, Medicine Hat comptait 11 garderies et 2 agences de garde en milieu familial, réparties comme suit :

	GARDERIES	AGENCES
Publiques (Ville de Medicine Hat)	5 (198 places)	1 (38 places)
Privées, but lucratif	4 (95 places)	1 (21 places)
Privées, sans but lucratif	2 (128 places)	

À la suite de recherches bibliographiques, il s'est avéré qu'un système d'évaluation développé en Pennsylvanie par le Dr Richard Fiene pouvait répondre aux attentes du groupe. Le Dr Fiene était alors invité à venir donner une conférence et un atelier à Medicine Hat. Ces rencontres ont confirmé que le «Pennsylvania System» était un modèle intéressant qui pouvait être adapté à la situation albertaine et répondre aux préoccupations exprimées par le groupe. Une entente était alors formulée entre le ministère des Services sociaux (responsable des garderies, province et région), la municipalité de Medicine Hat et les garderies privées de la ville, dans le but de développer un instrument d'évaluation basé sur le «Pennsylvania System», adapté à la situation albertaine, et de le tester dans les garderies de Medicine Hat puis dans celles de la région sud de la province.

Développement de l'instrument

1- RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE

La recherche bibliographique entreprise lors de cette deuxième phase semble indiquer qu'il existe certains standards ou certains consensus sur ce qui constitue un service de qualité. Des recherches ont aussi établi que certains aspects contribuaient à la qualité du service, tels le nombre maximum d'enfants dans un groupe ou la formation spécifique en éducation préscolaire. On retrouve aussi de nombreuses références indiquant que lorsque les services de garde sont de bonne qualité, ils peuvent être bénéfiques aux enfants et à leurs familles. Par contre, il n'existe que très peu d'instruments d'évaluation qui soient complets et qui envisagent tous les aspects de la garderie qui affectent la qualité de vie des enfants.

2- PARTICIPATION DE LA COMMUNAUTÉ

Autant il semblait important de prendre connaissance des recherches et de la documentation sur l'évaluation des services de garde, autant il était nécessaire d'impliquer la communauté dans le projet de développement d'un instrument. Le personnel des garderies de Medicine Hat ainsi que toutes les personnes intéressées ont été informés de chaque étape du projet et l'on a sollicité leur appui, leur feed-back et leurs idées à chaque occasion. Le personnel des garderies du reste de la région a aussi été informé à l'aide de réunions, de contacts informels et de demandes explicites de feed-back.

3- EXPÉRIMENTATION

Le développement de l'instrument a nécessité des expérimentations à plusieurs reprises dans les garderies, afin de déterminer l'influence de la formation de l'évaluateur, la fiabilité des observations entre plusieurs personnes, la validité des items par rapport aux buts poursuivis et la réceptivité du personnel des garderies. Cette expérimentation a eu lieu sur une base volontaire. Toutes les garderies de Medicine Hat ont accepté de participer, certaines d'entre elles à deux reprises, et environ un tiers des garderies du reste de la région se sont portées volontaires. L'expérimentation a pu être conduite dans 24 garderies, représentant les divers types de gestion que l'on retrouve en Alberta, et variant en nombre de places au permis de 10 à 83 enfants.

4- DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT D'ÉVALUATION

Tel que mentionné, l'instrument d'évaluation développé s'inspire largement du «Pennsylvania System». Cependant, le format en est quelque peu différent, et tous les items ont été adaptés à la situation albertaine. L'instrument comporte des listes d'items à vérifier et à observer, des questionnaires et des interviews. Il tend à considérer tous les aspects de la garderie et à s'intéresser à tous les individus impliqués. Les items sont hautement spécifiques et ils s'appuient sur les règlements en vigueur. L'instrument est divisé en

deux sections : l'une doit être complétée avant la visite, et l'autre sur place.

AVANT LA VISITE

a) QUESTIONNAIRE À REMPLIR PAR LA DIRECTRICE

Ce questionnaire est envoyé à la garderie avant la visite. Il contient des items relatifs au statut juridique de la garderie, procédures administratives (personnel, finances, dossiers, etc.). Il s'intéresse aussi aux procédures relatives au bien-être et à la sécurité des enfants, la planification des activités, l'utilisation des ressources communautaires et l'auto-évaluation.

b) QUESTIONNAIRE DES PARENTS

Ce questionnaire doit être rempli par un minimum de cinq parents et être envoyé à l'évaluateur. Il s'intéresse à la participation des parents à la garderie, leur degré de satisfaction, leur interaction avec le personnel ainsi que la façon selon laquelle ils sont informés des faits concernant leurs enfants.

c) DOSSIER DE LA GARDERIE

Cette partie doit être remplie par l'évaluateur. Il s'agit d'informations générales concernant les conditions du permis (nombre de places, etc.), et la réception de divers documents requis, tels les rapports d'inspection sanitaire.

VISITE DE LA GARDERIE

a) EXAMEN DES DOSSIERS GARDÉS SUR PLACE

Il s'agit d'examiner la tenue des dossiers et d'en vérifier le contenu.

b) OBSERVATION DES RATIOS À DEUX MOMENTS DE LA JOURNÉE

Cette observation comprend aussi le nombre d'enfants par groupe.

c) VISITE DES LIEUX

Cette visite comprend l'examen systématique d'un certain nombre d'items pour chacun des aspects suivants :

- état général des lieux,
- salles de jeux: ameublement, équipement, aménagement général,
- terrain de jeu,
- nutrition et service des repas,
- sieste,
- pouponnière : aménagement et équipement,
- hygiène et santé : changement des couches, premiers soins,
- aires de rangement, toilettes, cuisine et préparation des repas,
- sécurité et mesures d'urgence.

d) OBSERVATION DES ENFANTS ET DES ÉDUCATEURS

L'observation se fait selon une échelle de 1 à 7 pour des items spécifiques et dans les catégories suivantes :

- interactions des éducateurs avec les poupons,
- interactions des éducateurs avec les autres enfants,
- interactions entre les enfants,
- activités,
- repas.

e) ENTREVUES DU PERSONNEL

Le but est ici de recueillir des informations sur la gestion du personnel et les conditions de travail.

f) ENTREVUES D'ENFANTS

Au moins deux enfants doivent être interviewés, afin de recueillir leurs impressions sur la garderie, ainsi que leurs perceptions des règlements et méthodes de discipline.

Résultats du projet-pilote

1- RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Le projet-pilote a démontré clairement que l'instrument était reçu favorablement à la fois par le personnel des garderies et par les évaluateurs. Les deux accueillent favorablement un système qui soit standardisé, consistant, complet, clair et concis. L'évaluation étant basée sur des critères préétablis, il est plus facile de l'appliquer de façon plus uniforme. Les directrices de garderies ont apprécié le fait qu'elles savaient à quoi s'attendre en ce qui concerne les exigences et les attentes. De plus, l'instrument semble permettre d'identifier immédiatement les déficiences et de proposer des solutions. Les directrices ont aussi mentionné que le processus lui-même était éducatif : plusieurs d'entre elles ont mis en place certains des items contenus dans l'instrument. Enfin, le questionnaire des parents peut devenir une source de feed-back sur le service.

Les évaluateurs, quant à eux, ont considéré les items contenus dans la section «visite des lieux» comme étant complets et spécifiques. Ils ont aussi considéré que la section sur l'observation du programme était vitale et que le format en était intéressant. C'est cependant la partie de l'instrument qui a reçu le plus de critiques, car étant incomplète et sélective. L'expérimentation semble indiquer que les évaluateurs doivent avoir une certaine formation en déve-

loppement de l'enfant et être familiers du type de service. Ce serait d'ailleurs là une condition de fiabilité des observations.

2- DÉVELOPPEMENT FUTUR

À la fin de la deuxième année du projet, l'instrument développé est relativement complet quant aux aspects plus objectifs et quantitatifs de la garderie. Par contre, l'évaluation des aspects qualitatifs demeure embryonnaire, et cet aspect doit être développé davantage afin d'être véritablement utile. D'autre part, pour que l'instrument permette une véritable évaluation, des items devraient être pondérés.

Dans un premier temps, nous entrevoyons donc développer la section qui porte sur l'observation du programme, en utilisant divers professionnels oeuvrant auprès des jeunes enfants. Ces personnes devront établir ce qu'elles considèrent être les objectifs d'un programme de qualité et de lister les indicateurs pour chaque objectif. Cette méthode pourra permettre de refléter le consensus des professionnels impliqués ainsi que la recherche dans ce champ d'études.

Une fois cette section complétée, les items de chaque section devraient être pondérés afin de leur attribuer une importance relative par rapport aux soins que reçoivent les enfants. À l'heure actuelle, l'instrument ne permet d'attribuer des points que sur une base de pourcentage. Pourtant, le fait de ne pas afficher un menu ne place pas les enfants devant le même risque que d'avoir un terrain de jeu en mauvaise condition ou de ne jamais s'adresser personnellement à un enfant. Nous entrevoyons pondérer les items en demandant à un groupe de professionnels d'assigner des points selon le degré de risque que présente l'absence de l'item, le risque étant défini tant du point de vue sécurité, hygiène que développement de l'enfant.

Une fois l'instrument terminé et utilisé pendant une certaine période, il deviendra possible de développer une version écourtée, indicatrice de la qualité d'une garderie donnée. Une version écourtée est utile dans le cas de garderies qui obtiennent de façon constante un score favorable, et qui ne seraient alors évaluées que tous les deux ou trois ans. Bien que le présent instrument se soit révélé utile à la fois pour les évaluateurs et les garderies, la finalisation d'un véritable outil d'évaluation demande que ces étapes soient franchies.

Conclusion

Le projet-pilote de Medicine Hat s'est terminé en août 1985, avec la présentation de son rapport aux trois parties impliquées dans cette étape du développement de l'instrument d'évaluation. Tout en reconnaissant la nécessité de raffiner et de compléter certaines sections de l'instrument, celui-ci s'est révélé être un outil efficace et utile pour examiner tous les aspects affectant la vie des enfants dans une garderie, et ce, tant du point de vue des évaluateurs que de celui du personnel des garderies qui ont participé au projet-pilote. L'utilisation continue de l'instrument devrait permettre une évaluation plus objective des garderies. Mais, ainsi que semble le suggérer l'expérimentation, le processus même devrait amener un accroissement de la qualité du programme.

LES EXPÉRIENCES HORS QUÉBEC : DES MODÈLES DIFFÉRENTS À EXPLORER

M. Marc A. Provost
PROFESSEUR
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières,
COORDONNATEUR DE LA TABLE RONDE.

Mme Denise Garon
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Cégep de Ste-Foy

Il est bon parfois de regarder autour de soi et de bénéficier des expériences des autres. Le processus d'évolution peut s'en trouver accéléré et les risques d'erreurs sont minimisés. Cependant, une telle comparaison doit être nuancée par la comparaison parallèle des contextes socio-économiques.

Notre objectif ici était d'évaluer la pertinence pour le Québec d'adopter certaines idées d'organisation observées hors du Québec et qui semblaient aux yeux des participants à cette table ronde des idées forces qui pourraient avoir un impact positif sur notre propre système de services de garde. Les pays observés sont : La Hongrie, la Belgique, la République fédérale allemande, le Danemark* et l'Alberta.

Chaque participant a tenté de faire ressortir certains thèmes qui semblaient les plus importants au niveau du pays présenté tout en les replaçant dans le cadre de leur contexte socio-économique. Nous espérons que ces quelques pages sauront susciter chez le lecteur autant d'intérêt que les présentations en ont suscité dans l'auditoire, le jour du colloque ●

* Pour le contenu de cette présentation, se référer à la publication de l'Office des services de garde à l'enfance *Mission en Scandinavie portant sur les services de garde à l'enfance*, le Danemark, 15 août 1984, 40p.

La Hongrie. Ma connaissance du réseau de services de garde hongrois et des diverses ressources originales développées dans ce pays s'est élaborée et s'est nuancée à l'occasion d'un séjour de plus de trois semaines vécu à l'été 1982. Nous avons été invités Marc Provost et moi conjointement par l'Académie des Sciences de Hongrie et par le gouvernement canadien à séjourner à Budapest; nous avons donc eu la possibilité de faire en premier lieu un séjour d'observation à l'Institut Méthodologique de Loczy et de visiter ensuite plusieurs types de services différents : des crèches de quartiers, des maternelles et des institutions de formation pour le personnel des crèches. Des visites similaires faites quelques années auparavant en Pologne m'ont permis de faire sinon des comparaisons, tout au moins des rapprochements et des différences entre les diverses philosophies mises de l'avant dans ces deux pays socialistes.

Contexte social hongrois

La Hongrie compte près de 11 millions d'habitants. Le socialisme à la hongroise est un peu différent des régimes politiques des autres pays du bloc de l'Est; actuellement, l'opinion mondiale s'entend pour reconnaître au modèle socialiste hongrois une grande ouverture et suffisamment de souplesse pour rendre efficaces diverses réformes économiques. Ainsi pour ceux qui ont déjà voyagé en Pologne, il est fréquent de constater des pénuries de produits alimentaires; cela est plutôt rare en Hongrie où le secteur agro-alimentaire satisfait les besoins principaux du pays; la Hongrie exporte même des produits à ce chapitre. De nombreux hongrois ont une deuxième source de revenu après leur emploi quotidien; de petites fermes domestiques sont exploitées en dehors des heures principales de travail; des milliers de petits magasins qui appartenaient à l'État sans être rentables, sont loués à des gens qui les exploitent sans toutefois transformer ces commerces en exploitation capitaliste à cause de réglementations encore sévères de l'État dans ce sens. L'écart entre le revenu des dirigeants du pays et celui des ouvriers est plus faible que dans les pays d'Europe de l'Ouest; il n'est pas rare de voir les ouvriers spécialisés recevoir un salaire supérieur à certains travailleurs et travailleuses de professions plus libérales; la banlieue de Budapest (capitale) est densément occupée par de nouvelles constructions unifamiliales où se logent beaucoup d'ouvriers qui sont propriétaires de leur maison. Pour arriver à de telles «performances économiques» dans un pays de l'Est, il faut compter bien sûr sur un gouvernement qui supporte de telles réformes, mais il est également nécessaire que les deux partenaires dans la famille, soit l'homme et la femme travaillent activement tous les deux.

Développement des services de garde en Hongrie

Accroître la participation des femmes à la vie économique constitue depuis plusieurs années l'un des objectifs sociaux et politiques de la Hongrie. La plupart des enfants hongrois ont une mère qui travaille ou est en congé prolongé de maternité pour assurer la garde de son enfant. Ce système permet à la mère de rester chez-elle avec son enfant jusqu'à l'âge de trois ans sans perdre les avantages de salariée et avec la garantie de retrouver un emploi de

même niveau après cette période; la mère reçoit en outre un salaire un peu moindre mais qui constitue une aide matérielle directe depuis de nombreuses années. Environ 30% des mères décident de ne pas profiter de ce congé prolongé et de retourner après quelques semaines sur le marché du travail. C'est pour cette raison que l'État, tout en favorisant le congé de maternité, continue malgré tout à construire des crèches et à faire des pressions sur les divers réseaux existants pour qu'ils améliorent constamment la qualité de services pour les jeunes enfants.

Le réseau de crèches

Le réseau hongrois des crèches et des garderies existe depuis les années quarante avec à peine 200 services. Déjà en 1960, on compte plus de 1000 garderies. Un virage important se fait autour des années 70, année où l'on fonde l'Institut méthodologique des crèches, qui devait assurer la formation du personnel et étudier les problèmes reliés aux services de garde.

Après avoir travaillé les premières années pour sauvegarder la santé fragile des nourrissons inscrits dans les crèches (vaccins, visites routinières) l'effort a été mis sur l'importance d'une bonne relation entre les éducateurs et les enfants dont ils ont la charge. Le principe de base de cette démarche s'appuie sur le fait que les soins doivent faire partie des activités quotidiennes. Pour aider à diffuser ces idées, la Hongrie compte sur un réseau de crèches pilotes qui sont des garderies choisies pour la qualité de leur organisation et qui servent de liens entre l'Institut méthodologique et les autres garderies. Les éducatrices peuvent suivre des cours de perfectionnement et y recevoir de l'information sur divers sujets qui les préoccupent.

Le support technique aux crèches de quartiers

Les grandes villes du pays ont des crèches dans les quartiers résidentiels pour répondre aux besoins des familles. Les crèches font partie du paysage urbain que les parents soient travailleurs en usine, militaires ou fonctionnaires de l'État. De nombreux services collectifs sont pensés pour répondre à la fois au bien-être des enfants et pour rendre plus efficace le travail des adultes. L'ensemble des garderies est régi par un même plan architectural qui planifie progressivement les aménagements en tenant compte de l'expérience accumulée. Un réseau généralisé permet de centraliser au même endroit la préparation des repas pour les garderies d'un même arrondissement et de les distribuer par la suite dans chaque garderie. Des psychologues sont rattachés à chaque garderie, un pédiatre fait une visite quotidienne dans chaque garderie qui lui est assignée. Des personnes sont essentiellement chargées de l'entretien et du ménage ce qui dégage les éducatrices de toute tâche matérielle; elles peuvent se consacrer exclusivement aux enfants. Il y a même à plusieurs endroits le service d'un jardinier qui se charge de l'entretien de plusieurs garderies à la fois car les espaces extérieurs sont beaucoup exploités. À titre d'exemple, les enfants font la sieste sur les terrasses extérieures et pour leur rendre la situation plus confortable ils peuvent disposer de petites armoires chauffantes qui conservent les matelas à une température agréable juste avant de les déposer sur la terrasse pour la sieste.

L'organisation pédagogique des groupes d'enfants

Un aspect pédagogique important frappe le visiteur qui circule dans les crèches hongroises. De façon générale, il règne dans ces milieux un calme surprenant; en effet, les enfants s'occupent sans agitation, causent ou reçoivent leurs soins quotidiens dans un climat psychologique particulièrement serein. Un tel climat peut se justifier par de nombreuses raisons mais il nous semble justifié de supposer que l'organisation des groupes est dans une large mesure responsable d'une telle situation. L'insertion pédagogique d'un enfant dans un groupe se fait avec beaucoup de prudence et de façon progressive avant son arrivée à la garderie. Comme les parents, le père ou la mère sont en congé de maternité, ils peuvent prévoir à l'avance le moment le mieux indiqué pour intégrer l'enfant. L'éducatrice se rend au foyer de l'enfant quelques jours avant la date prévue pour y renconter l'enfant et ses parents et connaître son milieu familial; l'enfant est ensuite amené quelques heures en présence du parent et les jours qui suivent tiennent compte des capacités personnelles de chaque enfant. Toute cette stratégie est en soi une façon de faire particulièrement intéressante, mais à cette dynamique d'intégration vient s'ajouter une autre particularité qui permet à chaque éducatrice d'être associée à une même personne tout au long de son séjour en crèche. Ce sont les meubles et l'aménagement qui changent et non l'enfant qui s'adapte. Dans ce sens, l'éducatrice devient un véritable substitut parental et elle en arrive à si bien connaître l'enfant que le climat général de leur complicité réciproque se calque sur leur compréhension mutuelle au niveau des règles permises et des restrictions particulières à chaque situation. Les enfants vivent donc à la crèche en compagnie de la même personne pendant plusieurs années et cette situation explique jusqu'à un certain point la qualité du climat psychologique qui se retrouve dans ces services.

Les applications possibles de ces principes au Québec

Il n'est ni prudent ni pertinent de vouloir transposer d'emblée l'expérience globale de d'autres cultures et de d'autres pays. Mais il est possible de tirer profit de la réflexion que nous inspirent ces diverses expériences. Dans une telle perspective, l'expérience hongroise permet d'amorcer pour le Québec quelques réflexions et d'en tirer des sources d'inspiration intéressantes :

- Le congé de maternité pourrait être prolongé jusqu'à l'âge de 3 ans pour les parents qui le souhaitent et le congé parental partagé selon chacun au cours de la première année en conservant au parent qui s'implique auprès de l'enfant tous les privilèges acquis antérieurement sur le plan du travail.
- Les garderies auraient grand avantage à pouvoir compter sur des services collectifs qui leur faciliteraient la vie sur le plan de l'aménagement, sur le plan de services collectifs alimentaires, sur le plan de services de spécialistes et de consultants comme les pédiatres, les psychologues, etc.
- Les garderies pourraient également en dehors de ces supports techniques réviser leur propre philosophie de soins et leurs approches pédagogiques de manière à faire des changements à certains points de vue (comme l'organisation différente des groupes) sans attendre toujours une sanction financière ou un appui matériel de l'extérieur. Certains renouveaux sur le plan pédagogique passent souvent plus par une réflexion honnête et cohérente et par des changements d'attitudes que par des réformes strictement économiques bien que l'on ne doive pas les exclure ●

Mme Marie Lacoursière
PROFESSEURE
Département de techniques de garderie
Cégep de Ste-Foy

La Belgique. Je compte, au cours de cette présentation, exploiter les quatre thèmes suivants : situer le contexte social qui a favorisé la création et le développement des différents services de garde en Belgique; énumérer et décrire ces services et les politiques qui les caractérisent (leur fonctionnement, la structure des équipes de travail); traiter des organismes impliqués dans le développement des crèches et des prégardiennats : • Oeuvre Nationale de l'Enfance • Ligue des Familles (organisme qui s'actualise comme excellente ressource à la communauté); parler de la formation des intervenants.

Contexte social qui a favorisé la création et le développement des différents services de garde en Belgique

Créées vers le milieu du 19e siècle, les crèches étaient essentiellement des institutions charitables destinées à accueillir des enfants abandonnés. Il s'agissait d'un type de garde à caractère de «placement». La guerre 39-45 a provoqué une génération du travail de la femme qui se devait d'amener «l'eau au moulin» puisque l'homme, lui, était à la guerre. Par la suite, l'essor industriel et l'évolution du monde ont favorisé la création d'un autre type de garde plus adapté aux moeurs et habitudes. La crèche est devenue un milieu d'accueil, un outil social et éducatif de première importance dont on ne peut maintenant plus se passer.

Services de garde et politiques qui les caractérisent

L'enfant passe alternativement de la CRÈCHE au PRÉ-GARDIENNAT et finalement à la maternelle.

La crèche reçoit l'enfant de 0 à 18 mois (équivalent de nos pouponnières). Il est ensuite accueilli en pré-gardiennat jusqu'à l'âge de deux ans et demi (2½) pour ensuite aller dès trois (3) ans à la maternelle plein temps. Le pré-gardiennat est toujours rattaché à une école maternelle dont il relève directement et assure en quelque sorte une excellente transition et coordination entre la première phase (crèche) et celle de la maternelle.

En CRÈCHE, l'équipe de travail se compose :

- D'une directrice-infirmière, responsable de la bonne marche de l'établissement et de la coordination des activités sur le plan des soins physiques et de l'éducation.
- D'une assistante-sociale qui assure une liaison constante avec les parents et intervient dans tous les problèmes susceptibles de se présenter au niveau social.
- Des puéricultrices spécialement formées pour soigner et éduquer les enfants. Ces puéricultrices demeurent les principales intervenantes auprès de l'enfant. Le caractère spécifiquement médical de leur formation oriente en quelque sorte les interventions autour de l'hygiène, de la santé et de l'orientation physique. La propreté des vêtements, l'équilibre alimentaire demeurent des préoccupations quotidiennes et ce au profit de la dimension typiquement pédagogique. Cependant, un assouplissement sensible des règles et des normes imposées permet actuellement l'abandon d'une certaine régularité au profit d'un meilleur dialogue avec l'enfant et les parents.
- Du personnel d'entretien et de service qui assure le fonctionne-

ment de la cuisine, le nettoyage des locaux, etc.
- À cette équipe s'ajoutent 1 médecin pédiatre qui assure le contrôle médical de la crèche, il y passe trois (3) fois par semaine et répond à tout appel urgent; 1 psychologue qui est à la disposition des parents pour examiner le problème d'ordre psycho-pédagogique.

Les PRÉ-GARDIENNATS sont équipés comme les crèches d'un matériel adapté à l'âge des enfants. Ils sont animés par un personnel qualifié «puéricultrice». Un médecin et une infirmière placés sous l'autorité du centre de santé des écoles veillent à la santé des enfants.

Vers l'âge de 2 ans ½ - 3 ans, l'enfant est ensuite orienté vers l'école maternelle où une nouvelle phase de son évolution commence. La maternelle se prolonge pendant 3 ans et conserve un caractère hautement scolarisé. Les éducatrices sont formées à l'école normale.

Dès 1974 déjà, 100% des enfants de 5 ans, 97% de ceux de 4 ans et 90% de ceux de 3 ans fréquentaient une classe maternelle plein temps ou l'équivalent. On y admettait alors les enfants à partir de 2 ans et demi. Depuis, on a abaissé l'âge d'admission à 2 ans, tout au moins dans la plus grande partie du pays.

Organismes impliqués dans le développement des crèches et des pré-gardiennats

Les crèches relèvent de l'ONE. (Oeuvre Nationale de l'Enfance), organisme d'état. L'ONE coordonne le développement et l'administration de crèches. Elle s'assure par le biais d'une rigoureuse législation et de mécanismes de contrôle que les directives nationales s'appliquent. L'ONE pourrait se comparer à très peu de chose près à l'Office des services de garde. Elle nous est cependant apparue plus décisionnelle et influente auprès des instances gouvernementales qui la consultent continuellement face à tout ce qui concerne la petite enfance.

Les villes soutiennent financièrement et matériellement un grand nombre d'établissements de garde. Elles ont la responsabilité directe de la gestion et créent progressivement un réseau de nouvelles crèches judicieusement réparties sur le territoire de la ville. Elles veillent soigneusement à ce que le personnel assurant le fonctionnement de ses établissements fasse preuve de meilleures qualités morales et professionnelles garantissant ainsi aux enfants qui lui sont confiés le maximum de bien-être et de sécurité. La redevance réclamée aux parents varie en fonction des revenus de ceux-ci. Elle est fixée chaque année pour toutes les crèches du pays par arrêté ministériel. Elle varie actuellement de 1,00 $ à 7,00 $ par jour pour des tranches de revenus nets annuels allant de moins de 1 785 $ à 10 950 $. Des réductions sont prévues pour les parents ayant plus de deux (2) enfants à charge et pour ceux dont deux (2) enfants fréquentent la crèche.

Nous ne saurions cependant ignorer l'existence d'un autre organisme excessivement important et qui s'actualise comme excellente ressource à la communauté. LA LIGUE DES FAMILLES. La Ligue des Familles est une association sans but lucratif, depuis plus de 60 ans. Elle regroupe 140 000 familles, 280 000 parents qui ensemble élèvent plus d'un demi-million d'enfants qui représentent presque 25% de la population wallonnaise et bruxelloise. Elle fonctionne tous les jours grâce à une équipe de 5 000 bénévoles. Son conseil d'administration est lui aussi entièrement bénévole. Il est composé de membres qui viennent de tous les horizons politiques, philosophiques et religieux. C'est une garantie d'objectivité et de pluralisme.

Le but de la Ligue : améliorer chaque jour un peu plus les conditions de vie et d'épanouissement de ceux qui ont des enfants. Ses objectifs sont d'assurer des suivis aux familles, informations, éducation, services juridiques, bourse aux vêtements, bibliothèque, ludothèque, etc, et de favoriser le développement de politiques à la famille. Organisme très crédible, la Ligue des Familles reçoit quelques subventions gouvernementales mais vit en majeure partie de la cotisation des membres qui est de 15$ par année. Chaque famille reçoit un journal hebdomadaire «Le ligueur». Les parents sont invités à écrire dans ce journal. Ils sont au coeur même de la Ligue qui d'une certaine mesure vit de leurs intérêts et investissements. Les instances gouvernementales et l'ONE réfèrent d'ailleurs à cette ligue qui se voit fréquemment consultée lors d'instauration ou d'innovation dans le domaine des politiques à la famille.

Formation des intervenants

Les professeurs d'écoles normales demeurent les premiers responsables de la formation des éducatrices de maternelle. Il ne s'agit donc pas d'une formation universitaire mais plutôt d'une formation comparable à celle reçue au niveau collégial pour l'obtention d'un D.E.C. Les différences se situent au niveau de la durée de la formation et de l'accent mis sur la nécessité de transmettre dès la maternelle trois (3) ans des apprentissages scolaires. Actuellement dans les maternelles, les professeures tentent cependant de déscolariser leur approche. Des réflexions s'amorcent de toutes parts afin de trouver une cohérence éducative.

Conclusion

Comme vous avez pu le constater, cette visite-stage nous a permis de confronter des idées, discuter des méthodes et d'évaluer de nouvelles données. Des interrogations se posent cependant. Comme nous oeuvrons dans un domaine jeune, nouveau et en pleine expansion au Québec, nous nous interrogeons à savoir si :

- Les services de garde au Québec se développent au rythme des besoins qu'inspire l'évolution sociale que nous connaissons.
- Sommes-nous en voie de développer au Québec une véritable «philosophie de la petite enfance» susceptible de favoriser le développement harmonieux de services adaptés aux enfants de 0 à 6 ans?
- Le caractère de la formation des intervenants devrait-il être plus harmonisé afin de mieux répondre aux besoins de notre réalité dynamique garderies, maternelles et même élémentaire?●

Mme Monique Richard
CONSEILLÈRE EN ÉDUCATION

La République fédérale d'Allemagne. L'étude du système des services de garde en Allemagne de l'Ouest présente un certain intérêt à cause de son passé de grands pédagogues, de la réussite économique du pays, des courants sociaux plus ou moins opposés tels que «les verts», les «néo-nazis», les «démocratiques», les «communistes» et les «socio-démocrates» et enfin, d'une longue tradition de «jardin d'enfants».

C'est dans cette perspective que j'ai fait une «recherche-terrain» en Allemagne de l'Ouest à l'été 1985. La région de Hannovre, grande ville commerciale et industrielle du nord a été choisie. En plus des visites dans les différents services de garde, j'ai rencontré des responsables de ce dossier qui occupaient des postes dans des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux. Des données recueillies au cours de cette recherche-terrain, je ne retiendrais ici que deux grands thèmes : la santé et les enfants immigrants. Avant d'aborder ces deux thèmes, dressons d'abord une vue d'ensemble sur l'organisation des services de garde à l'enfance.

Vue d'ensemble

En République fédérale d'Allemagne on retrouve trois types de service de garde connus sous le nom de KRIPPEN (pouponnière), KINDERGARTEN (jardin d'enfants ou garderie) et HORTE (garde parascolaire), ces derniers sont encadrés par une loi qui intègre aussi les centres d'accueil et les services pour la jeunesse. Les garderies sont les plus répandues avec un taux de fréquentation de 85% des enfants âgés de 3 à 6 ans, pour l'ensemble du pays. Les *kindergarten* et les *horte* se retrouvent toujours sous le même toit, alors que les *krippen* sont habituellement localisées dans des bâtiments distincts. Les garderies en milieu de travail sont rares; seuls quelques hôpitaux sont ouverts à l'idée.

Les *kindergarten* et les *krippen* sont administrées principalement par les églises catholique ou protestante ou par les gouvernements municipaux. Les parents et les éducateurs(trices) n'ont donc aucun pouvoir décisionnel sur les services offerts dans les services de garde.

Le financement des services de garde ressemble au nôtre en ce qu'il est partagé par les parents usagers et l'État. Concrètement il y a trois formes de financement. La première consiste en une enveloppe budgétaire versée aux administrateurs mentionnés plus haut. La seconde forme consiste en des subventions spéciales pour l'accueil des enfants issus des familles à faible revenu; les parents des enfants usagers doivent aussi contribuer selon une formule semblable à notre formule de programme d'exonération d'aide financière.

En raison de la structure administrative des services de garde, les relations de travail sont très hiérarchisées. Chaque groupe d'enfants est animé par deux éducatrices dont une a une formation académique en petite enfance. Les salaires des éducatrices allemandes sont semblables à ceux que l'on retrouvent au Québec. La syndicalisation n'est possible que dans les services de garde administrés par les municipalités. C'est un métier peu valorisé socialement et qui n'est occupé que par des femmes.

L'environnement social

Les groupes d'enfants dans les *kindergarten* sont multi-âges et composés de 25 enfants âgés de trois à cinq ans et de deux éducatrices. Dans les *krippen* les enfants sont regroupés habituellement en trois groupes, les petits, les moyens et les grands avec un rapport adulte-enfant de un pour huit.

La *pedagogik* la plus répandue est centrée sur les apprentissages scolaires précoces et les activités initiées par l'éducatrice. Toutefois le modèle de pédagogie ouverte et d'ateliers se répand progressivement. La recherche d'une atmosphère de vie familiale est démontrée par la permanence des groupes d'enfants et de leurs éducatrices sur une période allant jusqu'à trois ans dans la majorité des cas. La permanence des locaux pour quasiment toutes les activités y contribue aussi. Le seul problème qui a été mentionné et observé se situe au niveau des *krippen* où les bébés dorment et jouent dans le même local.

La santé

Alors qu'au Québec on déplore l'absence de pratiques rigoureuses du contrôle de l'infection et de normes gouvernementales trop minimales dans les garderies et une recrudescence des maladies contagieuses infantiles dans la population en général, l'Allemagne de l'Ouest ne semble pas connaître ces problèmes.

Soulevons quelques hypothèses. En premier lieu mentionnons que les pratiques d'hygiène dans la population en général n'ont de comparables que celles du Japon. On peut donc supposer que cette habitude contribue au contrôle de l'infection dans les garderies. En second lieu, les immunisations infantiles sont obligatoires dans ce pays.

Enfin, on peut invoquer des normes gouvernementales plus contraignantes que les nôtres comme les exigences pour les installations sanitaires dans les *Kindergarten* : une toilette et un lavabo pour chaque dix enfants, une toilette et une douche pour le personnel éducatif et une toilette distincte pour la cuisinière. La pratique veut aussi que les enfants utilisent toujours le même lavabo et la même toilette. Une pièce doit être aussi disponible pour un enfant malade.

Des recherches américaines suggèrent que les petits groupes d'enfants et les groupes multi-âges aident à diminuer la propagation de l'infection chez les enfants d'âge préscolaire. La séparation qui existe entre les *krippen* et les *kindergarten* renforce aussi les résultats américains qui suggèrent que les enfants aux couches ne devraient pas être mis en contact avec ceux qui ne le sont pas. Précédemment il a été fait mention que les poupons sont séparés en sous-groupes d'âges, on peut y voir là un autre facteur contributif au contrôle des infections, car les enfants en apprentissage de la propreté n'entrent pas en contact avec les plus petits dont l'immunité nécessaire à la vie collective est à acquérir.

Finalement, il importe de mentionner que si les chercheurs américains concluent que dans les garderies où le lavage des mains est rigoureusement pratiqué, on assiste à une baisse de 50% du taux d'infection, les *krippen* rencontrent sûrement cette exigence par la présence d'une salle de changements de couches.

Non sans importance, les bébés sont chaudement habillés l'hiver et couchés dans des pièces à fenêtres ouvertes. Qu'est devenue la vieille coutume québécoise de coucher les bébés dehors l'hiver?

L'intégration des enfants immigrants

On voit ici et là quelques enfants vietnamiens dans les garderies allemandes; ils sont les plus visibles. Ils s'assimilent vite. D'autres par contre, comme les enfants de travailleurs immigrants turcs, se retrouvent regroupés dans certaines garderies qui accueillent aussi des enfants de milieux défavorisés. Entre eux, ils parlent leur langue maternelle. Le personnel est uniquement allemand et ne parle pas leur langue. Toutefois des efforts sont faits pour aider ces enfants; notons les visites dans le pays d'origine que les éducatrices ont faites il y a un an afin de mieux comprendre les conditions de vie et les coutumes auxquelles se rattachent les familles turques. Malgré ces efforts, les éducatrices avouent avoir beaucoup de difficulté à faire comprendre aux parents migrants la philosophie éducative qui les anime. Ce problème est souvent accentué par la méconnaissance de la langue allemande des mères turques; ce sont les enfants qui font la traduction. Les parents turcs sont aussi hésitants à adopter les valeurs des Allemands car ils ont un statut plus proche du voyageur que de l'immigrant.

Parmi d'autres réalisations qu'il est intéressant de noter à l'égard des enfants turcs, il y a des publications qui décrivent et expliquent la vie de famille, les coutumes et croyances de leurs parents. Ce sont des publications produites pour une large distribution et la profondeur des idées émises n'y est pas sacrifiée. Des pédiatres responsables des programmes de santé publique visitent régulièrement ces garderies. Les enfants ont droit à un examen général et aux immunisations. Ce service leur est offert car les mères turques utilisent peu le programme social de santé qu'elles comprennent mal.

Conclusion

Que peut retirer le Québec des réalisations allemandes en matière de services de garde à la petite enfance? Des observations qui ont été présentées ci-haut on peut retenir premièrement l'étendue de la fréquentation des *kindergarten* et ce par des enfants dont les mères

ne sont pas nécessairement sur le marché du travail; c'est donc vu comme un service à la famille. Deuxièmement, la formule des regroupements multi-âges est aussi à examiner attentivement car elle pose des conditions de réussite en termes de nombre d'enfants, de qualification du personnel éducatif, de rapport adulte-enfant, de division des tâches pour l'ensemble du personnel de la garderie et des aménagements des locaux pour usage quotidien et pour usage collectif ou occasionnel. Troisièmement, l'implication des gouvernements municipaux et les différentes normes gouvernementales en matière de contrôle d'infection éclairent sûrement les spécialistes en santé publique qui ont à conseiller le législateur. Dans le même esprit, les professeurs(es) chargés(es) de former le personnel éducatif des services de garde à la petite enfance pourront effectuer des études comparatives intéressantes au chapitre de la santé en présentant les réalisations américaines, scandinaves, françaises et québécoises.

Finalement, la publication d'ouvrages techniques pour la formation des éducateurs-trices et pour ceux et celles qui sont en exercice devraient aussi aussi en inspirer plus d'un et d'une ●

Mme Hélène Canesson
AGENTE DE SERVICES DE GARDE
Alberta Social Services, Day Care program.

L'Alberta. Comme dans les autres provinces au Canada, la croissance des services de garde en Alberta est un phénomène relativement récent. Les services de garde ont d'abord été établis presque exclusivement pour répondre aux besoins des parents qui travaillent. La préoccupation était avant tout de procurer un endroit où des normes minimales de sécurité et d'hygiène étaient respectées. Ce n'est que récemment que les préoccupations éducatives se sont faites de plus en plus pressantes. En Alberta, le système des garderies tient compte à la fois d'options fondamentales de la société albertaine et des préoccupations éducatives qui se font jour. L'organisation des services ainsi que les ressources financières et humaines qui sont mises à leur disposition découlent directement de ces options.

Options sous-jacentes

Un certain nombre d'options sont à la base de l'organisation des services de garde en Alberta. Quatre d'entre elles apparaissent particulièrement significatives.

La première des options est d'affirmer que tous les types de gestion sont capables d'offrir des services de garde de qualité, et que l'on doit en laisser le choix aux intéressés eux-mêmes. Conséquemment, toutes les garderies, qu'elles soient publiques, privées, à but lucratif ou non lucratif, contrôlées ou non par les parents, sont considérées de la même façon. Une assez grande majorité des garderies (70%) sont à but lucratif, gérées par des individus ou des compagnies.

La deuxième option est de reconnaître aux parents le choix dans le type de garderie et le mode de gestion qui leur convient le mieux. Ce choix peut être limité par la disponibilité du service dans leur localité, mais en soi la décision leur appartient, sans que des considérations financières entrent en jeu.

La troisième option encourage la garde en milieu familial pour les poupons. Dans une des régions administratives de la province, le service en garderie de groupe n'est plus disponible pour les enfants en dessous de 18 mois. Dans une région, bien que les garderies puissent toujours obtenir un permis pour les poupons, aucune nouvelle place n'est subventionnée directement, bien que les subventions aux parents continuent d'être disponibles.

Enfin, la quatrième option est de rendre les services de garde approuvés et subventionnés par le gouvernement accessibles quelle que soit la localité où les parents demeurent. Ceci est rendu possible grâce aux agences de services de garde en milieu familial qui peuvent avoir des familles de garde dans des localités trop petites pour justifier l'établissement d'une garderie de groupe.

Aide financière aux services de garde

Les première et deuxième options ont amené le gouvernement provincial à établir un système d'aide financière universel à toutes les garderies et agences. Cette aide financière est disponible dès que le service a reçu son permis, et elle lui est versée chaque mois, selon le nombre d'enfants ayant fréquenté un service de garde, et sous condition que les ratios adulte-enfants soient respectés, c'est-à-dire :

0-18 mois	1:3	($257 par mois par enfant)
19 mois-3 ans	1:5	($131 par mois par enfant)
3-4 ans	1:8	($78.50 par mois par enfant)
5-6 ans	1:10	($65 par mois par enfant)

Ces subventions étant versées sur la base des ratios, celles-ci varient selon l'âge des enfants.

Des subventions sont aussi disponibles pour les parents, quel que soit le type de garderie ou d'agence qu'ils choisissent. Cette aide financière est attribuée selon les ressources de la famille et le nombre de personnes à charge. Une aide financière spéciale est aussi offerte aux garderies afin d'y intégrer des enfants ayant des besoins spéciaux. Pour y avoir accès, la garderie doit soumettre un programme d'intégration et l'aide financière est attribuée en fonction des besoins spécifiques des enfants.

Agences de garde en milieu familial

Les troisième et quatrième options ont amené l'expansion rapide des agences de garde en milieu familial, surtout ces 5 dernières années. Tous les types de statut juridique sont possibles pour gérer ce type de service. Cependant, la grande majorité des agences sont gérées par une garderie, comme complément des services offerts. Dans ce cas, la garderie prend soin des enfants de 18 mois et plus et la garderie en milieu familial, des poupons ou des enfants qui s'adaptent mal au groupe. Il est à noter que ce type de service ne peut prendre soin que d'un maximum de trois enfants et seulement de deux en dessous de deux ans. De plus les agences rendent les services de garde subventionnés accessibles quelle que soit la localité où les parents habitent, car elles peuvent avoir des familles de garde dans plusieurs petites villes ou villages. Ce type de service est particulièrement bien adapté aux régions rurales de la province où il n'y a pas assez de demande pour une garderie de groupe, mais où un certain nombre de parents ont besoin d'un service subventionné et surveillé. Il faut ajouter que les familles de garde ont des horaires souvent plus souples et peuvent accueillir des enfants dont les parents ne travaillent pas de 9 à 5.

Les agences de garde en milieu familial sont des entreprises autonomes qui sont responsables du recrutement et de la supervision des familles de garde. Les agences reçoivent aussi les demandes de services des parents et les réfèrent à la famille la plus appropriée. Elles s'occupent de tout l'aspect administratif, mais les gardiennes demeurent des travailleuses autonomes. Les agences reçoivent une subvention de la province afin de couvrir les frais d'administration et de gestion.

Ressources humaines

Bien qu'un maximum d'autonomie soit laissé aux garderies et agences, un certain nombre de ressources sont mises à leur disposition par le gouvernement albertain. Des inspecteurs sanitaires et de prévention contre le feu visitent les garderies régulièrement et sont disponibles pour offrir consultation et ateliers. De même, des visites régulières (minimum de 4 fois par année) sont menées par les agents des services de garde du gouvernement provincial. Ces visites ont des buts d'inspection et de support. Des services de consultation, des sessions de travail et d'information et des ateliers sont aussi offerts. Un centre de documentation est également à la disposition du personnel des services de garde ou de toute personne intéressée. Le personnel gouvernemental joue le rôle d'agent de dissémination de l'information sur différents sujets concernant la garde des jeunes enfants.

Conclusion

Les services de garde en Alberta ont connu une expansion considérable durant les 10 dernières années, non seulement en nombre mais aussi en préoccupation pour la qualité de vie offerte aux enfants. En effet, les services de garde tendent de plus en plus à considérer leur mandat éducatif et à dépasser celui strict de la «garde» de l'enfant. Durant les années passées, beaucoup d'énergie a été affectée à l'établissement de nouvelles structures, de nouvelles places, de nouveaux règlements, et ce, afin de répondre à une demande considérable. Avec un ralentissement relatif de cette expansion, surtout dans certaines régions, la priorité devient la consolidation des acquis et le développement des programmes visant à assurer un niveau élevé de qualité pour le bien-être des enfants, de leurs parents, et celui des éducateurs●

M. Marc. A. Provost

Conclusion. Le thème de ce colloque est «les besoins des petits sont grands». Les textes présentés au cours de cette table ronde démontrent à quel point bien d'autres pays y ont pensé depuis déjà longtemps.

Cependant, la série de présentations sur les services de garde hors Québec que nous venons de présenter peut nous laisser pour le moins perplexes. En effet, les intervenants de cette table ronde nous ont fait part d'une grande diversité d'un pays à l'autre et il est bien difficile à première vue de s'y retrouver. Examinons de plus près toutes ces expériences en fonction de quelques thèmes communs à tous.

Tout d'abord il faut souligner que les sciences sociales en général doivent toujours envisager la dimension interculturelle avant de se prononcer sur un postulat ou sur une hypothèse particulière. Or, nous venons de voir comme il est difficile de bien cerner cette dimension interculturelle. Au niveau des services de garde, le problème est encore plus aigu. En effet chaque pays organise ses services en fonction de sa culture et de ses politiques socio-économiques et en fonction du développement psychologique des enfants. Or, d'un pays à l'autre certains besoins des enfants peuvent changer puisque les demandes du milieu sont différentes et que les enfants s'adaptent à ces exigences. Par conséquent, il devient très difficile d'étudier les expériences des autres pays sans en comprendre le rationnel théorique qui les a menés vers telle ou telle organisation. Or, ce rationnel théorique ou même scientifique n'existe en général que sous des formes embryonnaires.

Ce constat un peu sévère ne peut être appuyé que par une longue démonstration scientifique que, rassurez-vous, je ne vous imposerai pas ici. J'aimerais simplement vous dire que nous n'en savons que très peu sur l'effet des services de garde sur le développement de l'enfant et que la plupart des études qui portent sur ce problème sont nettement trop faibles dans leur méthodologie pour qu'il soit facile de tirer des conclusions claires (voir l'avis sur les services de garde du Comité de la santé mentale du Québec pour une plus longue discussion).

Nous avons par conséquent un grave problème de critères de comparaison précis. Non seulement nous faut-il trouver des mesures objectives pour fin de comparaison mais encore faudrait-il analyser et comparer tout le milieu socio-culturel dans lequel est imbriqué le service de garde. Les membres de cette table ronde ont fait un grand effort dans ce sens et leur analyse est basée sur une bonne connaissance non seulement des services de garde mais de leur milieu socio-culturel. Cependant, l'analyse reste en surface et il faudrait des équipes fort importantes pour réaliser des projets d'une telle envergure.

Des points communs semblent pourtant ressortir déjà des constats des présentateurs. Tout d'abord, il est très clair que les gouvernements de ces divers pays ou provinces ont reconnu l'importance sociale d'une organisation intégrée des services de garde à l'intérieur d'une politique de prise en charge des enfants par la société. Les services de garde ne devraient donc pas être considérés comme un phénomène isolé, mais plutôt comme un élément intégré d'une structure générale de services sociaux. Au Québec nous n'avons assisté jusqu'à présent qu'à des efforts isolés (projet de Livre vert sur la famille) ou limités à des populations cibles (protection de la jeunesse, adoption, etc.). Il reste encore à intégrer ces efforts en un tout cohérent où les services de garde en seraient partie intégrante. En d'autres termes, il faut au Québec une politique claire et globale concernant l'enfance et la famille.

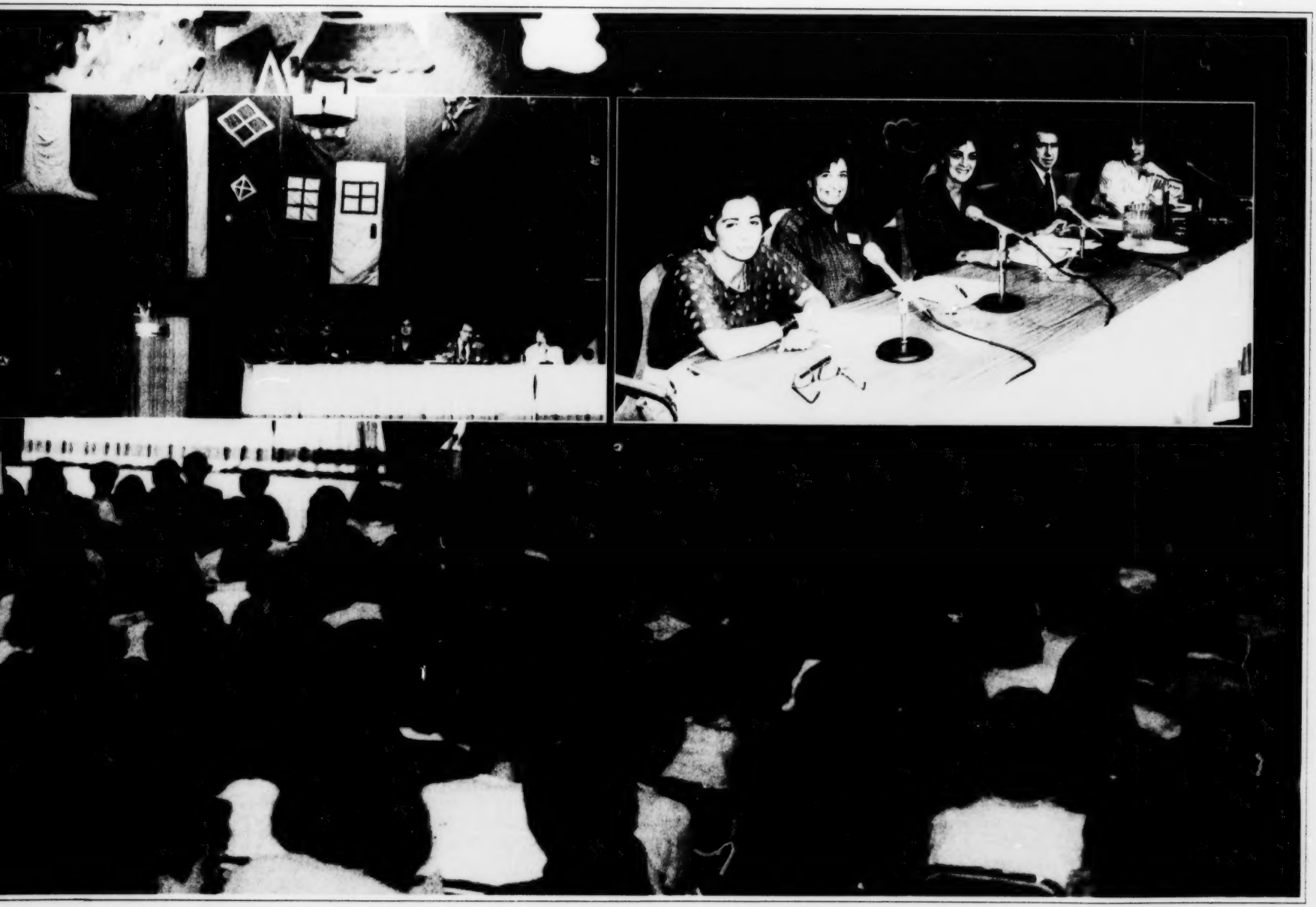
Or, il semble que nous soyons encore passablement loin de cette prise de conscience sociale. On sent encore des réticences de la part du gouvernement. Il y a quelques années la responsabilité de l'Office des services de garde à l'enfance (l'OSGE) est passée du Ministre des Affaires sociales à la Ministre de la Condition féminine. Ce passage peut sembler mineur à première vue mais il signifie que le gouvernement québécois n'attribue pas aux services de garde un rôle social global mais bien un rôle de services pour les femmes au travail. Or, nous venons de le voir avec nos présentateurs, les autres pays visités accordent aux services de garde une dimension plus universelle tant au niveau de l'éducation sociale, cognitive et affective de leurs enfants qu'au niveau de l'intégration de l'enfant à son environnement social. Plusieurs services de garde et l'OSGE font des efforts louables en ce sens. Il manque simplement une volonté politique gouvernementale de s'attaquer résolument à ce problème.

Le Danemark et l'Alberta sont de bons exemples de ce premier point de discussion. La Hongrie pourrait facilement passer aussi pour un excellent modèle. Cependant, la comparaison se complique encore plus par la présence d'un système de type communiste qui pose le problème de l'équivalence des systèmes socio-politiques.

Le deuxième point commun de toutes ces présentations est le soin incessant porté à la qualité des services. Là encore, cette dimension est reliée à la dimension politique. En effet, j'inclus dans le concept de qualité des services de garde non seulement l'hygiène, l'espace ou le matériel, mais aussi la formation des éducateurs et des éducatrices et les supports satellites comme les pédiatres ou les «cuisines volantes». Tout ceci ne me semble possible qu'en fonction d'un désir de prise en charge sociale des enfants par l'ensemble intégré des services sociaux offerts à la population. Notre table ronde propose une réflexion sur ces thèmes et apporte certaines données pour fin de comparaison des conditions de travail entre chaque pays sur lesquelles Monique Richard a insisté, sur les conditions d'accès à l'aide financière dont a parlé Hélène Canesson, sur la formation des intervenants dont a parlé Marie Lacoursière et sur les supports satellites sur lesquels Denise Garon a insisté.

En conclusion, soulignons que les discussions avec la salle qui ont terminé cette table ronde ont abondé dans le sens de cette vue intégrative des services de garde. Il semble cependant qu'il faudra faire des efforts afin d'en arriver à des politiques qui puissent concilier les besoins disparates des diverses régions du Québec. En effet plusieurs ont exprimé clairement les différents besoins qu'ils rencontrent et réclament que des études comparatives puissent se faire non seulement avec les autres pays mais aussi entre les régions du Québec

MME STELLA GUY, PRÉSIDENTE, OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE.



«LES SERVICES DE GARDE : PROSPECTIVE, QUATRE POINTS DE VUE». FRANCINE TOUGAS, RAQUEL BETSALEL-PRESSER, NICOLE SIMARD, CHARLES CAOUETTE, DENISE RICHARD.

«LES SERVICES DE GARDE : PROSPECTIVE, QUATRE POINTS DE VUE.»

Mme Raquel Betsalel-Presser
DIRECTRICE DE
LA SECTION PRÉSCOLAIRE PRIMAIRE
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal
CHERCHEURE
EN ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Je voudrais commencer mon allocution en exprimant mes plus sincères félicitations à tous les membres du comité d'organisation de ce grand et important colloque. Ces félicitations ne se limitent pas exclusivement à l'excellence du travail accompli, mais elles s'adressent aussi au choix du thème «la qualité de vie dans les services de garde», suivi du logo «les besoins des petits sont grands». En effet, QUALITÉ et BESOIN sont deux concepts clés autour desquels pivotent d'autres concepts fondamentaux tels que *développement, changement, évolution, croissance*. Parler donc de *qualité* et de *besoin* implique nécessairement qu'on parle de quelque chose qui est en modification constante, et pour laquelle il devient essentiel de demeurer ouvert d'esprit. Et c'est d'ailleurs dans ce même sens que je tiens à féliciter également les responsables des ateliers présentés ces deux dernières journées, car les témoignages et sujets discutés dans ceux-ci reflétaient un bon nombre de préoccupations actuelles associées à la poursuite de qualité de services, que ce soit en termes de conception du programme, du développement de l'enfant, du développement professionnel des éducatrices et éducateurs, de l'aménagement de l'espace ou d'autres domaines tout aussi pertinents. Or, la façon dont les ateliers se sont déroulés et dont les thèmes furent abordés suggèrent fortement que ce qui constitue aujourd'hui un critère de qualité dans les services de garde ne l'était pas nécessairement il y a une quinzaine d'années, alors que ces services commençaient à prendre une certaine force. Et, dans le même sens, j'espère que d'ici au prochain colloque, nous partagerons déjà un bagage d'expériences et un vocabulaire commun autour de ce qui constitue des pistes de qualité qui soient endossées par une grande majorité, et qui répondent aux besoins contemporains des enfants, des éducatrices et éducateurs, des parents et des divers membres de la société qui en sont également concernés. C'est alors une preuve que les besoins changent et évoluent constamment, nous obligeant à réviser à la fois les objectifs de qualité que nous poursuivons.

Toutefois, le nombre important de recherches menées autour des indices de qualité, nous permettent déjà d'identifier des facteurs qui influencent la qualité d'un service de garde, même si les études ne convergent pas toujours vers les mêmes conclusions. Sans rentrer dans les détails des dimensions ou qualités évaluées, il convient de souligner que la proportion enfant-adulte, la disponibilité d'un matériel accessible aux enfants et le niveau de formation du personnel demeurent des variables presque constantes tout au long de ces études. Brièvement, les résultats de travaux de comparaison entre les garderies évaluées comme étant de haute qualité, de moyenne et de basse qualité indiquent que les enfants provenant de milieux de haute qualité avaient plus tendance à s'engager dans un comportement positif et constructif, et à interagir avec les adultes et les autres enfants, alors que dans les garderies évaluées comme moyennes ou basses les enfants avaient plus tendance à s'isoler et à déambuler sans occupation pendant des périodes plus longues.

Parmi d'autres renseignements, ce que ces résultats suggèrent de façon systématique, c'est qu'un service de garde de qualité est essentiel pour le développement optimal de l'enfant. Notez bien que je dis service de garde, sans privilégier une forme plutôt qu'une autre, car le souci de qualité ne devrait pas se mesurer en termes d'heures passées par l'enfant dans le service de garde. Il devrait plutôt s'évaluer en terme d'effet que cette expérience peut produire chez l'enfant, à la lumière des connaissances que nous possédons sur l'importance d'un milieu sain, stimulant et chaleureux, capable d'assurer le développement harmonieux de l'enfant. Un service de garde, quelle que soit sa nature, se doit de veiller à tout moment à augmenter les possibilités d'offrir des conditions optimales de contact avec l'enfant, et à assurer un service digne d'être qualifié comme professionnel. Ainsi, dans mon esprit, un service professionnel correspond à un système qui se définit comme un complément et non pas comme substitut de l'éducation offerte par la famille, et qui percevra l'enfant comme un être complet ayant des besoins de développement à tous les moments de la journée.

Dans la même ligne d'idées, un service éducatif correspond, à mon avis, à un milieu qui assure à tout enfant des occasions régulières d'explorer, de s'exprimer, d'interagir dans un contexte qui tienne compte du bagage de connaissance, du niveau de socialisation, de la maturité émotionnelle, des habiletés motrices de chaque enfant, et des habitudes culturelles et religieuses propres à chaque famille.

Un service éducatif n'est pas un milieu agressif où la discipline contraint l'apprentissage spontané si essentiel pour l'enfant.

Un service éducatif ne choisit pas «les meilleurs moments de la journée» pour être éducatif. C'est par son ambiance, par l'attitude du personnel face aux enfants et aux familles, par les petits gestes quotidiens qui traduisent fidèlement le caractère implicite ou explicite de ce service qu'on peut cerner le rôle plus ou moins éducatif et professionnel assuré par chaque service.

De plus, soulignons qu'un service éducatif est conscient que la qualité des expériences vécues dans ce milieu constitue pour l'enfant son principal point de référence et joue un rôle déterminant dans l'adaptation ou non de l'enfant au système scolaire.

De là donc un autre élément dans la recherche de critères de qualité pour les services de garde qui correspond à la continuité dans les objectifs éducatifs poursuivis par le milieu de garde et le milieu scolaire. Tout en préservant les rôles distincts et respectifs, il faut quand même accepter que les enfants et leurs familles vont éventuellement «graduer» du service de garde, et qu'ils traverseront les portes de l'école avec toutes les expériences déjà acquises.

Ce point crucial est parfois interprété par certains comme : «Bon, alors il faut commencer les apprentissages formels au service de garde pour que l'enfant n'ait pas de problèmes plus tard.» Hélas, ce n'est pas si simple que cela. Au contraire, je pense qu'il est essentiel de préserver et de respecter la période de la petite enfance comme une étape de la vie dans laquelle les besoins de l'enfant sont très spécifiques. Il devient alors urgent d'amorcer une réflexion et une communication étroite entre les services de garde et le système scolaire afin d'établir des rapports qui nous conduisent à une meilleure compréhension des fonctions respectives et à une acceptation des besoins de la société en regard de l'éducation du jeune enfant.

En terminant, je crois sincèrement que même si ces propos peuvent sembler utopiques pour certains éducateurs et éducatrices qui se retrouvent souvent avec des difficultés importantes dans les conditions de travail, il reste que l'argument le plus puissant pour sensibiliser l'opinion publique et les autorités gouvernementales est toujours la démonstration d'un travail accompli avec des standards qui visent l'excellence professionnelle ●

Mme Denise Richard
ÉDUCATRICE
Garderie Le Funambule, St-Jérome

C'est sérieux pour moi le colloque parce qu'enfin éducatrices, parents, enseignants et intervenants de tous les milieux se rencontrent dans un lieu commun et pas n'importe lequel : le Palais des Congrès. Personnellement j'en avais besoin. Je pense que dernièrement nous n'avons pas été épargnés; il y a des articles que l'on ne nommera pas mais qui m'ont fait réagir, qui m'ont fait mal. Après cinq ans en garderie, je me sentais à bout de souffle. Est-ce que j'étais en «burn-out»? En tout cas je ne le suis plus!

Un colloque où tout est professionnel; où comme éducatrice on se fait dire que notre profession est importante; où on a pu échanger; confronter des idées; recevoir du bagage pour pouvoir faire un travail encore plus professionnel pour répondre encore mieux aux grands besoins des enfants.

Socialement j'avais besoin de sentir l'importance réelle du travail que j'accomplis. Un colloque comme celui-là ça confirme pour moi concrètement ce rôle-là.

Le colloque m'a revalorisée dans mon travail de tous les jours. Il m'a apporté, à travers les ateliers auxquels j'ai assisté, des éléments concrets que j'ai le goût d'appliquer. Il m'a donné le goût de continuer. Ma seule frustration c'est de ne pas avoir pu vivre plus d'ateliers et de ne pas avoir eu plus de temps pour jaser avec les autres éducatrices. Échanger c'est un besoin.

Lundi matin j'ai hâte d'échanger avec les autres éducatrices du Funambule, la garderie où je travaille. Raconter le colloque, le beau message de Pauline Marois, les «rires aux larmes» de la ligue d'improvisation, les paroles si vraies, si belles de Simone Monet-Chartrand, les ateliers et tout le reste, et de transposer ça en concret.

La qualité de la vie des enfants en services de garde passe avant tout par la qualité de vie des éducatrices

On nous et on se veut dynamique, souriante, attentive. Mais pour ça on a besoin de :

- conditions de travail
- de stimulations
- de ressources
- de perfectionnements
- de complicité entre travailleuses et non de compétition
- de la confiance des parents
- et de leur complémentarité.

Tout ça pour dire que :
Les besoins des petits sont grands
Les besoins des grands sont très grands
De besoins en besoins
Et «petit à petit»
Ce colloque on en avait besoin.

Mais ce n'est pas terminé. On attend le prochain avec impatience! ●

Mme Francine Tougas
COMÉDIENNE, SCÉNARISTE ET PARENT

Tout d'abord, je dois dire que je suis très contente d'être ici. Durant cette fin de semaine, j'ai fait le tour des ateliers et je dois dire que la chaleur, l'excitation, l'énergie, ainsi que le haut niveau des préoccupations et des discussions auxquelles j'ai assisté m'ont fait chaud au coeur. Pour moi, c'était un peu «rétro» d'être ici, ma fille ne fréquentant plus une garderie de façon régulière. Maintenant, après trois ans de garderie, elle va à l'école. Je peux peut-être vous raconter comment je suis entrée en garderie avec ma fille.

Elle avait deux ans et demi. J'avais des amis avec des enfants qui parlaient de garderie, qui faisaient des démarches pour en ouvrir une. J'ai mis mon nom sur une liste, j'ai assisté à une couple de réunions, n'y croyant pas trop... Puis, un jour, je suis allée visiter une vieille imprimerie désaffectée qui avait été choisie comme local pour la garderie. C'était sale, y avait des vieilles machines qui traînaient partout, des tuyaux, des taches d'encre sur les murs... Je me disais en moi-même : «Y veulent faire une garderie ici? Y sont malades eux-autres!». Mais finalement, ça a marché. La première journée où j'ai amené ma fille, c'était pas encore tout à fait prêt... Y avait des platriers qui finissaient un mur, des peintres, un plombier qui frappait sur les vieux tuyaux en faisant un vacarme épouvantable... Bref... ça, ça s'appelle «se partir une garderie». Est-ce qu'il y en a, ici, qui connaissent ça?... En tout cas, ça représente un très gros investissement de la part des parents et des éducateurs. C'est dans ce contexte-là que j'ai fait connaissance avec la garderie. Je voudrais maintenant vous parler un peu de ce que c'est, un parent de garderie.

J'aimerais commencer par une boutade, qui n'en est peut-être pas une... Quand on m'a demandé de venir parler ici et qu'on m'a donné le thème de la conférence «Les services de garde : prospective», en me demandant ce que j'avais à dire là-dessus comme parent, c'est ça qui m'est d'abord venu à l'esprit : *Un parent de garderie, c'est une espèce continuellement en voie d'extinction mais qui renaît miraculeusement de ses cendres, pour se retrouver, 2-3 ans après, encore en voie d'extinction...* Non mais c'est vrai! C'est ça qui arrive avec les garderies. Tu restes là combien de temps? Un, deux, trois ans? Puis après, tu vas à l'école... On parle beaucoup de la participation des parents, mais il faut voir dans quel contexte elle se situe. Quand tu mets ton enfant en garderie, d'habitude, tu viens à peine de t'habituer à être parent... Puis là, du jour au lendemain, tu es supposée savoir comment faire marcher une garderie, quoi faire avec 40 enfants, où et à quelle hauteur mettre les lavabos puis les toilettes, combien tu dois payer les éducateurs pour pas avoir trop l'impression de les exploiter... Parce que tu te rends compte bien vite que pour passer toutes leurs journées avec 40 enfants, $1000 par jour, ce serait pas trop! Tout ça, c'est bien énervant pour un parent. Tu sais pas si tu es capable. Tu ne connais pas ça.

Moi, la participation des parents à la garderie, j'y crois. Mais j'aurais un message à faire aux éducateurs : un parent de garderie, c'est fragile. Quand tu mets ton enfant en garderie, souvent, tu sais pas pourquoi. C'est pas clair. Ça dépend des parents. Certains le font parce qu'ils travaillent. D'autres parce qu'ils se cherchent du travail. D'autres parce qu'ils sentent que leur enfant a besoin de rencontrer d'autres enfants, d'élargir son milieu de vie. En fait, y a autant de raisons pour mettre un enfant en garderie qu'il y a de parents et d'enfants. Y a autant de raisons, pis autant d'attentes différentes aussi. Les garderies, c'est nouveau dans notre société. Puis même si ça commence à entrer dans les moeurs, de plus en plus, c'est pas encore assumé entièrement. Des fois, il suffit qu'une petite affaire retrousse pour que tout s'ébranle. Tu as un problème avec un éducateur, ton petit se fait faire mal et arrive à la maison avec une égratignure sur la joue, la troisième épidémie de poux vient de s'installer... puis là tu te dis : «Si je le gardais à la maison, aussi, ça arriverait pas». Selon les attentes que tu as comme parent, tu réagis différemment. Je pourrais vous donner l'exemple de deux attitudes différentes de la part de parents. Premièrement, y a l'attitude d'hyper-exigence : *Je paye, puis eux-autres, sont supposés connaître leur affaire. En dedans de moi, je suis pas trop sûre, mais je veux un bon service. Ça fait que...* Ça, c'est un peu la mentalité de «patron». Puis si y a quelque chose qui va pas, le «patron» demande des comptes...

Y a une autre attitude, qui est celle de l'indifférence, du laisser-faire, style : *Ce que je sais pas, ça me fait pas mal.* Ces parents-là vont porter leur enfant, viennent le chercher et s'en remettent totalement aux éducateurs. Confiance aveugle et manque de support.

Ça, c'est deux attitudes extrêmes. Y en a une troisième que je pourrais définir comme ça : *Je choisis ma garderie.* Ça a l'air fou de dire ça comme ça, quand on sait qu'y en a pas assez de garderies, puis qu'y a des listes d'attente de 2-3 ans dans certaines... Non, ce que je veux dire, c'est... C'est comme la chanson américaine qui a été très populaire il y a 12-13 ans : «If you can't be with the one you love, love the one you're with»... Y faut choisir la garderie où on va,

y faut dire oui, s'impliquer puis faire confiance. Pas une confiance aveugle, mais une confiance active. Y faut accepter aussi qu'il y ait des différences entre notre façon de faire personnelle et celle de notre garderie. Si tu gardes ton enfant chez toi, il se passe ça, ça et ça... Si tu le mets en garderie, ça se passe autrement, les interventions des éducateurs sont différentes des tiennes. C'est ni mieux ni pire. Ça veut pas dire de pas exprimer des désaccords, de pas essayer de créer une continuité entre la maison et la garderie, de pas discuter. Ça veut dire d'avoir confiance «à priori» et d'être présent. Parce que la garderie-miracle, «la» bonne garderie, ça existe pas, y faut s'enlever ça de la tête.

C'est sûr qu'il y a un gros travail, un travail indispensable qui est fait pour débloquer de l'argent, pour améliorer la qualité des services, la qualité de la vie dans les garderies, mais si nous, les parents, on n'y va pas à la garderie, si on ne pense pas que la garderie, c'est notre lieu à nous aussi, pas juste celui de nos enfants, c'est foutu. La garderie va devenir un «outil», un «service» structuré. M. Caouette et Mme Betsalel-Presser ont tous les deux souligné un danger de «scolarisation» des garderies. Je pense aussi que c'est un piège. Même si je crois que le travail de structure est indispensable, je pense que les garderies, c'est aussi une histoire de coeur, et que la présence et l'implication des parents à la garderie est le meilleur moyen pour que ça en reste une.

Tout à l'heure, je parlais de confiance active envers les éducateurs. Je voudrais parler aussi de confiance envers nos enfants. Il faut avoir confiance en leur intelligence, leur force, leur capacité d'aller chercher ce qui leur convient à la garderie et de rejeter le reste. C'est sûr que des fois, ça va mal à la garderie. Je me souviens de grosses crises à la mienne, dans le temps...Je me souviens de conseils d'administration qui viraient en thérapie de groupe... Des fois, c'était pas drôle, puis les enfants le sentaient tout ça. Mais y passaient par dessus, y prenaient ça avec «un grain de sel». Ça veut pas dire, encore une fois, de pas tout faire pour que ça aille bien... Mais ça peut empêcher la panique de s'installer, de penser que nos enfants sont capables de comprendre et de s'adapter aux circonstances.

J'aurais encore beaucoup de choses à dire... Le souvenir de mes années de garderie est encore très vif... Je vais terminer, justement, sur un souvenir... Celui des multiples fois où, en allant reprendre ma fille à la garderie, le soir, je suis restée à jaser, appuyée sur son casier, avec une éducatrice, ou avec un autre parent. On parlait des enfants, mais aussi de tout et de rien, de nos «jobs», l'éducatrice de ma fille, des cours de danse qu'elle suivait le soir, du dernier film... C'était des moments de repos et d'échange avant d'entreprendre le «rush» du souper. C'est peut-être le plus beau souvenir que je garde de ma garderie, ces «jasettes de casier». Parce que je me sentais chez moi●

M. Charles Caouette
PROFESSEUR ET CHERCHEUR
Département de psychologie
Université de Montréal.

Vous comprenez aisément que le thème qu'on m'a proposé est d'une envergure et d'une complexité qui dépassent de beaucoup ma compétence. Toutefois, comme la dimension psycho-sociale du phénomène de services de garde m'intéresse et me préoccupe au plus haut point, j'ai accepté de partager avec vous, en toute simplicité, quelques réflexions critiques et prospectives que j'ai regroupées sous le titre : «Les services de garde à l'enfance au coeur de l'évolution de la société québécoise».

Malgré les soubresauts et les retours en arrière (ou à droite) que nous connaissons aujourd'hui et qui nous coupent parfois le souffle, il n'en demeure pas moins évident, selon moi, que la société québécoise, comme toutes les autres d'ailleurs, est engagée dans un mouvement de très profonde évolution. Nous sommes en train de passer d'une société de type industriel à une société de type post-industriel, d'où la crise de valeurs que nous connaissons présentement. Tout en reconnaissant fort bien les mérites de l'industrialisation qui a permis que soient grandement améliorées les *conditions de vie* et de *survie*, une nouvelle société est en train d'émerger dont la préoccupation essentielle, fondamentale et prioritaire sera l'amélioration de la *qualité de la vie*, cela, sur toute la surface du globe.

Il me paraît donc important de vous aider à réaliser que ce colloque qui porte sur la qualité de la vie se situe d'emblée dans une vaste démarche universelle et que le travail professionnel que vous faites au sein des services de garde porte sur un secteur tout à fait névralgique et stratégique. C'est la *qualité de vie de toute l'humanité* qui s'améliore quand on porte à l'enfant un soin et un respect plus grands et quand on recherche pour lui une meilleure qualité de vie.

Cette société post-industrielle qui commence à poindre aura comme caractéristiques essentielles d'être «conviviale» et autogestionnaire mais elle sera surtout, comparée à la société actuelle, beaucoup plus respectueuse des besoins fondamentaux de l'être humain, respectueuse de l'enfant, de l'environnement et de la vie sous toutes ses formes.

Au Québec, les services de garde à l'enfance qui se développent à un rythme relativement rapide et qui devraient, selon Mme Marois, connaître un accroissement de 100 000 places d'ici 5 ans, contribuent de façon toute particulière à l'évolution globale de la société. Mais c'est sur deux points particuliers que je centrerai mes considérations, à savoir :

- la garderie : première école des parents
- la qualité de l'environnement éducatif et la qualité de la vie de l'enfant en garderie.

La garderie : première école des parents

La garderie ou le service de garde est la première occasion et le premier lieu qui me sont offerts de sortir de mon isolement social de parent. C'est un lieu où :

- on me reconnaît comme parent
- on m'aide à mieux prendre ma responsabilité de parent
- on m'aide à me sentir responsable *aussi* des autres enfants, de leur éducation et de leur épanouissement.

Mais, par rapport à la Nouvelle Société à construire, le service de garde doit assumer deux rôles nouveaux.

1. Tout d'abord, la garderie doit être *un lieu de création du tissu social*. La garderie m'offre, en effet, un groupe d'appartenance, un groupe d'identification et un groupe d'action collective. La garderie doit aider les parents à former un groupe de partage, un groupe d'entraide et un groupe d'intervention sociale.
2. En second lieu, la garderie doit être un *lieu d'éducation* pour moi, comme parent et comme citoyen.

Je ne me présente pas à la garderie comme un «pur consommateur», dégagé et exigeant des autres des services de qualité. Je dois devenir un *participant actif* et un *cogestionnaire*, mais la garderie doit m'aider parce que ce n'est pas mon éducation antérieure qui m'a préparé à jouer ces rôles et à assumer ces responsabilités. Je dois apprendre, en effet, à m'impliquer dans les activités de la garderie, dans les comités, dans la gestion et aussi dans les revendications. Je dois aussi, à l'occasion, aider d'autres groupes de parents à s'organiser, à profiter de nos expériences et de nos apprentissages.

Il me paraît cependant important d'apporter ici une précision. Quand je dis que la garderie doit être un lieu d'éducation pour les parents, je ne veux pas dire que les éducatrices doivent, en plus de s'occuper de l'éducation des enfants, s'occuper *aussi* de l'éducation des parents. Je veux dire qu'il devrait y avoir *au sein de la garderie*, des services d'éducation offerts aux parents. Les services d'éducation des adultes, qui se retrouvent soit dans les commissions scolaires, soit dans les cégeps, soit dans les universités, devraient cesser de n'être le plus souvent que des distributeurs de cours et se rendre *sur le terrain* et aider là les groupes de parents et les citoyens à parfaire leurs connaissances et à développer leurs habiletés.

La création du tissu social assumée par la garderie et les services d'éducation qui y seraient offerts devraient aider les parents et les mobiliser pour qu'ils *gardent collectivement* leurs responsabilités et leur pouvoir sur les autres institutions et services, notamment sur l'école primaire et secondaire.

Des parents qui sont devenus capables d'identifier leurs valeurs d'éducation et capables de cogérer la garderie sont tout aussi capables, une fois que leur enfant est rendu à l'école primaire, de définir ensemble leur projet éducatif, d'intervenir dans les activités scolaires et de cogérer leur école.

La qualité de l'environnement éducatif et la qualité de vie de l'enfant en garderie

L'enfant a besoin d'un environnement, d'un cadre de vie aussi vrai, naturel, stimulant et enrichissant que possible. Mais l'enfant a surtout besoin d'interactions éducatives avec des éducateurs pétillants, en amour avec la vie, en amour avec les enfants; des éducateurs qui, face à notre société préoccupée de performance, de compétition, de travailleurs productifs et rentables, soient les *témoins* de l'amour gratuit et du respect de l'enfant. Des éducateurs qui soient bien dans leur peau, qui soient bien dans la garderie et qui soient capables de revendiquer pour eux-mêmes des conditions de vie et de travail qui en fassent de vrais éducateurs, et qui puissent tout au moins leur permettre à eux aussi de donner la vie et de devenir parents.

L'adulte qui ne réussit pas à trouver une réponse satisfaisante à ses propres besoins et qui ne sait pas les faire respecter dans son milieu de vie et de travail peut difficilement être sensible aux besoins de l'enfant et les respecter. Au fond, les besoins de l'éducateur ne sont pas si différents de ceux de l'enfant : il a besoin d'une image positive de soi, d'être reconnu, respecté et apprécié, il a besoin de se sentir en croissance sur le plan personnel et professionnel et non pas dans un processus d'épuisement et de «burn-out».

La qualité de vie dans une garderie, c'est quand, dans la garderie, *la vie est en santé*. Il y a qualité de vie à la garderie, lorsque la garderie est un milieu naturel, un milieu où des choses *vraies* se vivent, autant les joies et les peines que les conflits; la garderie n'est pas une serre chaude. La garderie est un milieu où on respecte chez l'enfant son droit à la vie, à *sa* vie, son droit à la joie, à la *joie de vivre*. La garderie est un milieu où on aide l'enfant à être bien dans sa peau, à être bien avec les autres, à se prendre en main; un milieu où on reconnaît à l'enfant son droit d'être différent.

Toutefois, la qualité de vie dans les services de garde est présentement sérieusement menacée. En effet, la transition d'une société à une autre crée beaucoup d'insécurité chez les adultes d'aujourd'hui. Ce qui fait que beaucoup de parents, pour le bien de leur enfant bien sûr, sont portés à le sur-stimuler, à le pousser, à le presser, à le faire vieillir trop vite. Ces parents empêchent souvent l'enfant de vivre son enfance et le font vieillir «sans maturité».

Face à ces parents qui veulent trop pousser les enfants et qui les empêchent de vivre parce qu'ils sont préoccupés, *avant tout* et presque exclusivement, de performances, d'apprentissages formels et systématiques (pré-lecture, pré-calcul, motricité fine, ordinateur, etc.), l'éducateur doit servir de *protecteur* et de *défenseur des besoins intrinsèques de l'enfant*. L'éducateur n'est pas un exécutant des commandes des parents, il est un collaborateur des parents et il doit demeurer lui-même cohérent avec ses propres valeurs d'éducation.

Il ne faut pas laisser les parents ou d'autres adultes écraser l'enfant par leurs ambitions démesurées, leurs conflits internes, leurs inquiétudes, leur angoisse et leur stress. L'enfant n'est pas équipé pour se battre contre nos «bibites». Nous devons avoir assez de respect de l'enfant pour ne pas l'empêcher de vivre sa vie à lui, nous devons apprendre à régler nos propres problèmes.

Il faut que dans notre société les services de garde nous aident *comme société* à redonner à l'enfant sa place, à reconnaître ses besoins et ses droits et à lui redonner un espace vital de qualité, surtout en milieu urbain.

Conclusion

Enfin, et c'est là-dessus que je conclus, pour aider notre société québécoise à évoluer vers une plus grande qualité de vie, il faut que les services de garde *évitent systématiquement* de véhiculer les valeurs de la société industrielle, à savoir la performance, la compétition, l'agressivité, la violence, les rapports de domination et l'exploitation destructrice de l'environnement.

Il faut que les services de garde, tout de suite et *dans le quotidien*, aident le plus possible nos enfants à développer l'autonomie, la créativité, le sens des responsabilités individuelles et collectives,

des rapports de coopération, des communications plus authentiques et un respect plus vrai de leurs différences.

Ainsi, ces enfants pourront à leur tour devenir, avec nous, les bâtisseurs d'une société davantage en santé physique, psychologique, morale et spirituelle

ALLOCUTION DE CLÔTURE

Mme Stella Guy
PRÉSIDENTE
Office des services de garde à l'enfance.

Ma patience a été mise à dure épreuve. J'attends depuis vendredi soir pour vous dire, à toutes et à tous bonjour. Pour vous dire aussi toute ma joie de participer avec vous à ce colloque sur la qualité des services de garde au Québec.

Je veux aussi remercier officiellement le comité organisateur du colloque : Mmes Nicole Simard présidente, Denise Garon vice-présidente, Solange Cantin secrétaire, Claudette Pitre administrateure et M. Gilles Cantin, trésorier.

C'est une petite équipe qui a su faire les choses «en grand» et nous recevoir «grandement». Donc, un «grand» merci à vous cinq pour votre préoccupation des besoins des petits.

Je ne peux passer sous silence le travail considérable accompli par la «chef d'orchestre», Mme Chantale Boutin, directrice générale du comité organisateur, qui a su préparer ce colloque de main de maître. Elle a pu bénéficier du support dynamique de Mmes Louise Laframboise, responsable du secrétariat, de Monique Thériault, responsable de l'organisation, MM. Daniel Fines et Jacques Masson, responsables des communications. Finalement, il ne faudrait pas oublier le travail accompli par les nombreuses autres personnes, sans qui une telle réussite aurait été impossible.

La réussite de ce colloque est aussi due à la qualité de votre participation qui s'est manifestée par votre préparation et votre implication aux ateliers.

Ce colloque nous aura permis de sortir du quotidien. De le regarder avec d'autres yeux et de partager nos expériences. Il voulait aussi nous permettre de créer des liens, de nous donner les moyens nécessaires pour bâtir un réseau de services de garde de qualité auquel les enfants ont droit.

Je suis consciente des problèmes du réseau et de ses lacunes. Mais c'est ensemble que nous devons travailler afin que les services de garde deviennent une «responsabilité sociale». Il ne faut jamais oublier que c'est *l'enfant* qui devrait être continuellement au coeur de nos préoccupations. Si nous l'oublions, il nous faudra recommencer à rêver comme nous l'a rappelé Mme Simone Monet, hier matin. C'est pour les enfants que nous devons travailler. Qui sait, ils nous aideront peut-être à décrocher le rêve d'un réseau de services de garde de qualité au Québec.

En plaçant l'enfant au centre de nos revendications, nous parviendrons à mieux comprendre le sens de nos divergences. Ensemble, avec des moyens d'action différents, nous pouvons faire avancer la cause des services de garde à l'enfance. Chacune et chacun, à notre niveau, nous pouvons agir de manière efficace pour faire reconnaître la valeur du travail accompli auprès des enfants. Les éducatrices, les éducateurs, les associations, les regroupements et l'Office peuvent, avec des instruments différents, s'employer à revaloriser les services de garde auprès de la population : les éducatrices et les éducateurs, par la qualité de leur travail professionnel; les regroupements, par leurs demandes articulées; l'Office, par ses recommandations et ses interventions publiques.

Je sais qu'un financement plus adéquat est nécessaire à l'amélioration de la qualité des services. Une augmentation du financement n'est pas nécessairement une garantie de qualité. Nous l'avons vu dans le monde de l'éducation et de la santé, c'est un piège de penser que la qualité passe uniquement par le financement.

La qualité passe aussi et surtout :

- par de bonnes relations adulte-enfant. Cela, seuls les éducatrices et les éducateurs peuvent l'assurer, par leur engagement au travail, leur souci de formation, leur amour des enfants.
- par le sens des responsabilités des directrices et directeurs des services de garde. Par le souci d'une saine gestion participative et imaginative, afin de mieux impliquer les autres partenaires sociaux.
- par l'implication des parents. Dans certains types de garderies, ceux-ci constituent l'instance décisionnelle, dans d'autres, ils doivent obligatoirement être consultés. Les parents doivent toujours rester très vigilants dans l'exercice de leur pouvoir sur les orientations et l'administration des services offerts à leurs enfants.
- par l'Office des services de garde à l'enfance, qui applique la loi et les règlements. L'Office joue en quelque sorte le rôle de «chien de garde» de la qualité des services offerts. Rappelons aussi son travail de soutien technique et professionnel dans le développement et la consolidation des services, ainsi que son administration des subventions. Sans oublier ses fonctions de recherche et d'information. Permettez-moi de féliciter publiquement toute l'équipe du personnel de l'Office qui ne ménage pas ses efforts.
- par la volonté politique du gouvernement de développer et de maintenir un réseau de services de garde accessibles à tous les enfants.

Une fois de plus, le milieu des services de garde aura démontré son dynamisme. La richesse des contenus traités lors du colloque confirme les préoccupations professionnelles de tous les intervenantes et intervenants. Des manifestations de ce genre entretiennent ma motivation à être présidente de l'Office.

Pour terminer, remémorez-vous l'affiche du colloque. Elle illustre si bien l'enfant, l'adulte qui en a la garde et le lieu de garde, qui tous trois convergent vers un même but : «la qualité de la vie».

Merci à toutes et à tous

Liste des ateliers et tables rondes présentés lors du Colloque.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION — *C
Louise L. Boulianne, D.S.C. St-Luc.

ÉVALUATION DES SERVICES DE GARDE : PROJET-PILOTE DE MEDICINE HAT (Alberta) — *C
Hélène Canesson, Alberta Social Services.

L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL; SYMPTÔMES, CAUSES ET REMÈDES — TR
Gilles Cantin, Cégep St-Jérôme, **& autres.**

GUIDE D'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME D'ACTIVITÉS — *A
Chantale Brouillet, O.S.G.E.

LES RÈGLES DU JEU : RÔLE ET FONCTIONS D'UN CONSEIL D'ADMINISTRATION — A
Lorraine Guillet, & autres, R.G.R.6C.

LA SYNDICALISATION — A
Anne Hébert, Garderie Yogi, **Sylvie Tonnelier**, FAS-CSN.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS — *A
Sylvie De LaDurantaye, Agence aux nids des joyeux marmots, **Nicole Simard**, Cégep du Vieux-Montréal.

LES ÉDUCATRICES ET LES ÉDUCATEURS EN GARDERIE DU QUÉBEC — *A
Guy Pelletier, Université de Montréal, **& autres.**

PROGRAMME DE PRÉVENTION ET D'INTERVENTION AUPRÈS D'ENFANTS EN DIFFICULTÉ — *A
Gérald Boutin, Bernard Terrisse, UQAM, **& autres.**

INTERVENTION EN SANTÉ MENTALE EN GARDERIE — A
Dolorès Thinel, CLSC secteur Outremont-Mont-Royal, **Germain Duclos**, Hôpital Ste-Justine, **& autres.**

LES ENFANTS MALADES EN GARDERIE — *A
Élisabeth Pelletier-Grandbois, Garderie du Bas-du-Fleuve.

MODALITÉS DE FINANCEMENT — *A
Ruth Rose, UQAM.

L'ACCUEIL DES ENFANTS IMMIGRANTS EN MILIEU DE GARDE — A
Johanne Gaudet, Guylaine Thauvette, & autres, CRÉA.

LE STRESS DANS LA FAMILLE ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES — A
Réjean Tessier, Université Laval.

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE FAMILLE-GARDERIE — A
Isabelle Falardeau, Cégep F.X.-Garneau, **Richard Cloutier**, Université Laval.

L'ÉVEIL SONORE DE L'ENFANT DE 0 À 3 ANS — *A
Louise Paquette, Cégep du Vieux-Montréal.

LE SERVICE DE LUDOTHÈQUE EN GARDERIE — *A
Danielle Lenoir, Ludothèque de St-Lambert.

L'ENFANT AYANT DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS : COMMENT CRÉER UN ENCADREMENT SUPPORTANT? — *A
Francine Lauzon, Collège Marie-Victorin, **& autres.**

SI LES ENFANTS ÉTAIENT NOS ÉDUCATEURS, QU'APPRENDRIONS-NOUS? — A
Rita Fortier, Université de Sherbrooke.

LA VIE EN GARDERIE DANS UNE RÉGION ÉLOIGNÉE — A
Thérèse P.-Martin, Carmen Lavoie, Garderie Port-Cartier.

LA RELOCALISATION D'UNE GARDERIE — A
Danielle Sheridan, Garderie communautaire de Varennes, **& autres.**

IDENTIFICATION DU TYPE D'ACTIVITÉS :
C : conférence **A** : atelier **TR** : table ronde

*** : compte rendu présenté dans les actes du Colloque.**

LA COMMUNICATION NON VERBALE ADULTE-ENFANT EN MILIEU DE GARDE : UN MODE DE RELATION PRIVILÉGIÉ — *A
Louise Bourgault, Cégep du Vieux-Montréal.

EARLY INTERVENTION, THE NECESSITY OF PARENTS AS PARTNERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS — A
Dr. Jeffrey L. Derevensky, Université McGill.

PITIÉ POUR LES PARENTS — A
Claire Landry-Larue, Denise Provost, UQAM.

LES COÛTS DE LA QUALITÉ DANS LES SERVICES DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL RÉGIS — *A
Jocelyne Tougas, & autres, Regroupement des agences de services de garde en milieu familial.

HISTOIRE DES MOUVEMENTS DE GARDERIES AU QUÉBEC — A
Micheline Lalonde, Chercheure, **Claudette Pitre-Robin**, R.G.R.6C, **& autres.**

LES ENFANTS MALTRAITÉS, ABUSÉS, NÉGLIGÉS — *A
Célyne Muloin, Parents anonymes du Québec, **Lyne Deschamps**, Hôpital Ste-Justine.

L'ACTIVITÉ OUVERTE EN MILIEU DE GARDE — A
Siham Kortas, Denise Prévost, Collège Marie-Victorin.

IMPORTANCE DES EXPÉRIENCES SOCIALES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES SOCIALES — *A
Ellen Moss, & autres, UQAM.

MASSAGE POUR BÉBÉ — *A
Sylvie Hétu.

NÉ-E POUR NAÎTRE : UNE PETITE ENFANCE DANS LA VIE — A
Louise Girard & autres, R.G.R.6C.

PROCESSUS DE CRÉATIVITÉ EN SERVICE DE GARDE : L'ENFANT QUI INVENTE ET L'ADULTE QUI RECHERCHE DE NOUVELLES SOLUTIONS — A
Sylvie Meisbach, Garderie Les Mousses du Mont, Gwenhaëlle Caillaud, Agence La Passerelle des Mousses.

LA DÉTENTE : UNE ACTIVITÉ POSITIVE ET CRÉATRICE — A
Danielle Bordeleau, Lise Lemelin, Garderie Couri-Courette.

VIVRE AVEC LES ENFANTS SANS CHICANE, EST-CE POSSIBLE? — *A
Ghislaine Grand, Hélène Allaire, Cégep du Vieux-Montréal.

LA THÉRAPIE PAR L'ART ET LES ENFANTS — A
Louise Gélinas, OSGE, **Robert Séger**, UQAM **& autres.**

CAUSES, MANIFESTATIONS ET SOLUTIONS AUX PROBLÈMES DE BRUIT EN GARDERIE — *A
Claire Truchon-Gagnon & autres, Université de Montréal.

LES INFECTIONS EN GARDERIE : COMPRENDRE ET PRÉVENIR — A
Yves Robert, D.S.C. St-Luc, **& autres.**[1]

L'EXPÉRIENCE HORS QUÉBEC : DES MODÈLES DIFFÉRENTS À EXPLORER — *TR
Marc Provost, UQTR, **Denise Garon**, Cégep Ste-Foy, **& autres.**

BILAN ET PERSPECTIVES DANS LA GESTION DES GARDERIES — *TR
Éric Alsène, Chercheur, **& autres.**

COMMENT VONT VOS RELATIONS DE TRAVAIL? — *TR
Michèle Dupuis, Professeure, **& autres.**

1. **N.B.** Vous retrouverez l'essentiel des propos tenus lors de cet atelier dans la publication suivante : DES ENFANTS GARDÉS... EN SANTÉ, Proulx, Monique et Monique Richard, Office des services de garde à l'enfance, Québec, 1985, 157 p. (Les publications du Québec, Collection ressources et petite enfance.).

ANNEXE 1

LA PARTICIPATION DES PARENTS EN GARDERIE OU «LE RÊVE PEUT-IL DEVENIR RÉALITÉ?» — *TR
Michelle Marquis, CLSC Rivière-des-Prairies, **& autres.**

SE REGROUPER, POURQUOI? — TR
Claudette Pitre-Robin, Carole Morache, R.G.R.6C, **& autres.**

LE PROGRAMME D'ACTIVITÉS EN GARDERIE : VERS UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE — *A
Rita Alain, Garderie Populaire de Fermont, **Jacques Bertrand**, Garderie Petit Navire.

INTRODUCTION DOUCE À L'INFORMATIQUE POUR LES ENFANTS DE 2 À 8 ANS — *A
Micheline L'Espérance-Labelle.

ATELIER DE STIMULATION DE LA COMMUNICATION ET DES HABILETÉS LANGAGIÈRES — *A
Louise L. Boulianne, D.S.C. St-Luc, **& autres.**

LA TRANSITION «MAISON — SERVICE DE GARDE» : MOMENT DE CROISSANCE À NE PAS RATER POUR L'ENFANT ET SA FAMILLE — *A
Hélène Besner, Thérèse Baillargeon, C.S.S. Richelieu.

LE SERVICE DE GARDE EN MILIEU SCOLAIRE : UNE MICRO-ÉCOLE — A
Brigitte Guy, Carol La Vack, Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.

L'ABC DE LA RELATION D'AIDE — A
Pierre Bovo, Éducateur.

MATÉRIEL ÉDUCATIF : COMMENT S'AUTO-SUFFIRE? — A
Jasmine Poole, Garderie La Giboulée, **Céline Proulx**, Garderie Yogi.

ÉCHANGE SUR LES EXPÉRIENCES DE RESSOURCEMENT DES ÉDUCATEURS—TRICES EN GARDERIE — *A
Anne Beauclair, Manon Champagne, Centre d'échange et d'information pour parents et moniteurs de garderies.

L'UTILISATION DU QUOTIDIEN COMME MOYEN PRIVILÉGIÉ DE STIMULATION DES JEUNES ENFANTS — *A
Aline Hachey, Cégep St-Jérôme.

GARDERIE-MATERNELLE, COMPLÉMENTARITÉ OU COMPÉTITION? — *TR
Catherine St-Hilaire, Chantale Lampron, Garderie Bambouli, **& autres.**

RESSOURCEMENT : EXPÉRIENCES D'ÉQUIPES — TR
Gilles Cantin, Cégep St-Jérôme, **& autres.**

L'IMPORTANCE DE L'EXPÉRIENCE DE GARDE SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL CHEZ LE JEUNE ENFANT — *A
Marcel Trudel, & autres, UQAM.

L'AGRESSIVITÉ DES TRAVAILLEUSES-TRAVAILLEURS : STRESS OU INCOMPÉTENCE? — A
José Poitras, Dominique Bélanger, Éducatrices.

LA PARTICIPATION DES PARENTS DANS LA GARDERIE — A
Danièle Pelletier, Chantale Gélineau-Poulin, Collège Marie-Victorin, **& autres.**

LES FAMILLES DE GARDE RÉGIES PAR UNE AGENCE ET LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS DE DÉVELOPPEMENT CHEZ L'ENFANT — *A
Danièle LaRocque, Louise Roy, Agence aux nids des petits.

L'AMÉNAGEMENT DES AIRES DE JEU POUR JEUNES ENFANTS : COMMENT ÉVITER LE DANGER? — *A
Steen B. Esbensen, UQAH.

ORGANISER UNE SALLE DE GARDERIE PAR COINS D'ACTIVITÉS — *A
Francine Godin, & autres, Cégep du Vieux-Montréal.

LA QUALITÉ DE L'INTÉGRATION DES ENFANTS HANDICAPÉS DANS LES SERVICES DE GARDE — A
Nicole Gagnon, O.P.H.Q., **Lise Leboeuf**, O.S.G.E., **& autres.**

LES GARDERIES EN MILIEU DE TRAVAIL, PLUS QU'UNE SOLUTION INTÉRESSANTE *A
Jasmine Desiauriers, Garderie l'Enfanfreluche, **Christine Dubreuil**, Garderie Pomme de Reinette.

LE RÔLE DES ORGANISMES DE SANTÉ PAR RAPPORT AUX SERVICES DE GARDE *A
Monique Proulx, Margaret DeSerres, O.S.G.E., **& autres.**

L'ATTACHEMENT ET LA GARDE DU JEUNE ENFANT *A
Marie Jacques, & autres, UQAM.

L'INTIMITÉ PERSONNELLE EN GARDERIE : LES PRATIQUES FACE AUX BESOINS A
Richard Cloutier, Université Laval.

BANDEROLES FILANTES, BLOCS MAGIQUES ET MANIPULATION DE MARIONNETTES A
France Lavoie, Louis Harvey, Équipe Profusion.

L'ENFANT IMMIGRANT EN GARDERIE *A
Renée Condé-Icart, & autres, Garderie Ami-Soleil.

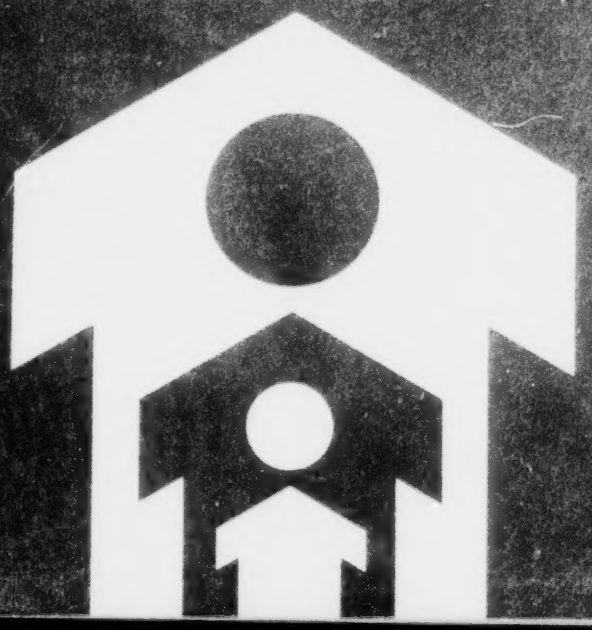
DÉVELOPPEMENT PSYCHO—SEXUEL DE L'ENFANT : UNE INTERVENTION ÉDUCATIVE *A
Guylaine Dostie, Sexologue.

DIX ANS DE CHEMINEMENT PÉDAGOGIQUE A
Carole Paré, Andrée Boisvert, & autres, Garderie du Village.

L'ABUS SEXUEL DANS LES SERVICES DE GARDE, EST-CE POSSIBLE? *A
Monique Richard, Cégep du Vieux-Montréal.

C'est
sous le thème
«les besoins des petits
sont grands» qu'a eu lieu
un important colloque sur la
qualité de vie dans les services
de garde au Palais des Congrès de
Montréal, les 20-21-22 septembre 1985.

A cette occasion, plus de trois cents personnes
ressources ont présenté quelque soixante-dix ateliers
et tables rondes offerts aux 1 200 participants et participantes.

Les actes du colloque sur la qualité de vie dans les services de garde
regroupent les présentations de la majorité des intervenants
et intervenantes et portent, entre autres, sur les thèmes suivants :
le développement de l'enfant; les pratiques éducatives en milieu de garde;
les parents, le personnel des services de garde; la santé physique et
psychologique de l'enfant; les services de garde au Québec et les
expériences hors Québec.

Souhaitons que la publication des actes du colloque rappelle, une fois de plus,
combien «les besoins des petits sont grands».